

Revista Acadêmica

Licencia & acturas

99

ISSN 2525-5754

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

v. 6 n. 1 janeiro/junho 2018

Ivoti



Instituto Superior de Educação Ivoti

© ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoti

Rua Júlio Hauser, 171
93900-000 – Ivoti/RS
Tel.: (51) 3563-8656
E-mail: isei@isei.edu.br
www.isei.edu.br

Coordenação Editorial:

Daniel Luciano Gevehr

Conselho Científico:

Antônio Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra/Portugal
Derti Jost – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Daniel Luciano Gevehr – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Dilza Porto Gonçalves – UFMS – Campo Grande/MS – Brasil
Doris Almeida – UFRGS – Porto Alegre/RS – Brasil
José Edimar de Souza – UFFS – Erechim/RS – Brasil
Luciane Sgarbi Santos Graziotin – UNISINOS – São Leopoldo/RS – Brasil
Luciane Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil
Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC – Brasil
Luciana Facchini – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Marlise Regina Meyrer – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
Moisés Waismann – UNILASSALE – Canoas/RS – Brasil
Patrícia Weiduschadt – UFPel – Pelotas/RS – Brasil
Rodrigo Luis dos Santos – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Rosane Marcia Neumann – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
Rosângela Markmann Messa – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Sandra Cristina Fagundes de Lima – UFMG – Belo Horizonte/MG – Brasil
Terciane Ângela Luchese – UCS – Caxias do Sul/RS – Brasil

Conselho Editorial:

Carmen Gomes – FACCAT – Taquara/RS
Lourival José Martins Filho – UDESC – Florianópolis/SC
Johannes Doll – UFRGS – Porto Alegre/RS
Jorge Luís da Cunha – UFSM – Santa Maria/RS
Fernando Louzada – UFPR – Curitiba/PR
Lúcia Hardt – UFSC – Florianópolis/SC

Capa: GPS Propaganda

Revisão: Luís M. Sander

Maria do Carmo Mitchell Neis – CRB 10/1309

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Editoração:

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93120-020 – São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568-2848 / 3568-7965
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

Informações básicas:

A Revista **Licencia&acturas** é uma publicação semestral do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) que tem como objetivo divulgar artigos científicos, relatos de experiência e resenhas ligados à educação, promovendo diálogos interdisciplinares, gerando e disseminando conhecimentos.

Autores e autoras são responsáveis pelo teor dos artigos. Qualquer inexatidão nas informações, plágio ou irregularidade por parte de autores/autoras são de sua inteira responsabilidade, isentando o Instituto Superior de Educação Ivoti em responder por sua publicação.

Revista Acadêmica Licencia&acturas / Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI (Ivoti/RS). – Vol. 1, n. 1 (julho/dezembro 2013)- . – São Leopoldo: Oikos, 2013-.

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN versão eletrônica: 2525-5754

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino Superior. 4. Língua alemã. 5. Língua portuguesa. 6. História. 7. Música. I. Instituto Superior de Ivoti. II. Título.

CDU: 37

SUMÁRIO

Apresentação	5
<i>Eduardo Cristiano Hass da Silva</i>	
<i>Rodrigo Luis dos Santos</i>	

Artigos do Dossiê Temático

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELA FONTES VISUAIS: reflexões a partir das recordações escolares	7
<i>Cláudia Gisele Masiero</i>	
<i>Carlos Eduardo Ströher</i>	

CADERNOS ESCOLARES: duas coleções singulares e um mar de possibilidades	16
<i>Milene Moraes de Figueiredo</i>	

A EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS DISCENTES COMO ATIVIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM DESIGN	26
<i>Gustavo Cossio</i>	

OS RITUAIS ESCOLARES EM PAUTA: a construção do objeto de pesquisa	39
<i>Bárbara Virgínia Groff da Silva</i>	

PARA ALÉM DE REPOSITÓRIOS DA CULTURA ESCOLAR: cartografia dos lugares de memória da educação de Porto Alegre/RS	47
<i>Lucas Costa Grimaldi</i>	

PROSOPOGRAFIA: aplicando a metodologia das biografias coletivas em História da Educação	56
<i>Eduardo Cristiano Hass da Silva</i>	

Artigos Livres

PERSPECTIVAS CRÍTICAS NA QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL À LUZ DO CONCEITO DE CENTROS E PERIFERIAS DE PETER BURKE	66
<i>Cristiano Weber</i>	

O MOVIMENTO ESCOLAR SEM PARTIDO E A “ESCOLA COM RELIGIÃO”: aproximações a partir da série <i>Star Trek: Deep Space Nine</i>	76
<i>Eduardo Pacheco Freitas</i>	

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA LINGUAGEM MIDIÁTICA VERBAL E NÃO VERBAL	86
<i>Andreine Lizandra dos Santos</i>	
AMORISMO: visualizando a afetividade no espaço escolar através da visão discente	95
<i>Cristiano da Cruz Fraga</i>	
<i>Cecilia Decarli</i>	
MEMÓRIAS, REGISTROS BIOGRÁFICOS E PERCURSOS DE VIDA: os afrodescendentes no Vale do Paranhana (RS/Brasil)	104
<i>Daniel Luciano Gevehr</i>	
<i>Greice Caroline Santellano</i>	
LIDERANÇA ESTUDANTIL: o que temos a aprender sobre a vivência da autonomia na escola?	113
<i>Alice Mueller</i>	
<i>Marguit Carmen Goldmeyer</i>	
PROGRAMA DE INTERVENÇÕES NAS HABILIDADES EDUCACIONAIS: relato de experiência em capacitação de educadores em Neurociências e Educação	120
<i>Edemilson Pichek dos Santos</i>	
<i>Cármen Marilei Gomes</i>	
DIÁLOGOS: reflexões sobre a concepção de infância na contemporaneidade	128
<i>Daiane Machado Kaizer</i>	
<i>Raquel Dilly Konrath</i>	

APRESENTAÇÃO

Prezadas leitoras e prezados leitores,

É com grande satisfação que a Revista Acadêmica *Licencia&acturas*, do Instituto Ivoti, publica mais uma edição, trazendo ao público leitor o dossiê temático **História da Educação e Cultura Escolar: possibilidades de pesquisa**, originado das discussões do I Encontro de Pesquisa em História da Educação e Cultura Escolar: Conceitos, Métodos e Trajetórias, realizado no ano de 2016. Os textos que compõem este número, organizados pelos pesquisadores Eduardo Cristiano Hass da Silva (Unisinus) e Rodrigo Luis dos Santos (Unisinus), visam apresentar e divulgar possibilidades de pesquisa em História da Educação, atentando para diferentes fontes, métodos e acervos. Desta forma, o dossiê reúne textos de pesquisadores de diferentes cursos e instituições que pesquisam nessa área, permitindo o intercâmbio de experiências de pesquisas acadêmicas e funcionando como desencadeador de novas propostas de investigação.

Iniciando pelas fontes para pesquisa em História da Educação, o texto *A História da Educação pelas fontes visuais: reflexões a partir das recordações escolares*, de autoria da pesquisadora Cláudia Gisele Masihero (Doutoranda em História PUCRS, Tutora EaD na Universidade Feevale) e de Carlos Eduardo Ströher (Me. em Educação UFRGS, professor da Universidade Feevale), reflete sobre a educação brasileira a partir da potencialidade dos estudos com fotografias, analisando 66 imagens do acervo virtual Rede de Estudos de História da Educação de Goiás.

Na continuidade, o texto *Cadernos escolares: duas coleções singulares e um mar de possibilidades*, de Milene Moraes de Figueiredo (Doutoranda em História PUCRS), analisa duas coleções de cadernos das disciplinas de 1ª a 5ª série de alunos do Curso Primário do Colégio Farroupilha de Porto Alegre, da década de 1950. Para além das fotografias e dos cadernos em História da Educação, o artigo *A exposição de trabalhos discentes como atividade didático-pedagógica no ensino de Graduação em Design*, do professor Gustavo Cossio (Me. em Design UFRGS), toma a exposição de trabalhos acadêmicos como possibilidade de reflexão para o ensino, entendendo-a como uma atividade didático-pedagógica.

Em relação aos métodos de pesquisa em História da Educação, o trabalho *Os rituais escolares em pauta: a construção do objeto de pesquisa*, da professora e pesquisadora Bárbara Virgínia Groff da Silva (Doutoranda em Educação PUCRS), apresenta um caminho possível de construção do objeto de pesquisa, a partir das vivências enquanto professora. Tendo a formatura como mote, a autora articula aspectos da cultura escolar, rito escolar, sociedade de consumo e sociedade do espetáculo para analisar esse rito de passagem.

Atentando para instituições que salvaguardam elementos da cultura escolar de Porto Alegre/RS, o texto *Para além de repositórios de cultura escolar: cartografia dos lugares de memória da educação de Porto Alegre/RS*, de autoria do pesquisador Lucas Costa Grimaldi (Doutorando em Educação UFRGS), analisa os conceitos de arquivos escolares, museus escolares e museus de educação, tendo a intenção de problematizar sua emergência e seus acervos. Fecha o dossiê o artigo *Prosopografia: aplicando a metodo-*

logia das biografias coletivas em História da Educação, de autoria de Eduardo Cristiano Hass da Silva (Doutorando em Educação Unisinos), no qual o autor propõe aproximações entre pesquisas prosopográficas e de História da Educação e Cultura Escolar, analisando o caso da Escola Técnica Comercial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre (1950-1983).

Além do dossiê temático, a edição conta com os seguintes artigos livres: *Perspectivas críticas na questão socioambiental à luz do conceito de centros e periferias de Peter Burke*, de autoria de Cristiano Weber, abordando o caráter político e crítico inerente ao vínculo relacional entre sociedade e meio ambiente. Segue o texto de Eduardo Pacheco Freitas, *O Movimento Escola Sem Partido e a “Escola com Religião”*: aproximações a partir da série *Star Trek: Deep Space Nine*, onde analisa as questões advindas dos contemporâneos debates e ações sobre liberdade de ensino e controle das práticas e conteúdos ministrados. *A Educação Ambiental através da linguagem midiática verbal e não verbal*, de Andreine Lizandra dos Santos, faz uma apreciação sobre os recursos impressos, especialmente jornais e revistas, vinculados com a perspectiva de conscientização das questões ambientais e de preservação no ambiente escolar.

Cristiano da Cruz Fraga e Cecilia Decarli, no trabalho *Amorismo: visualizando a afetividade no espaço escolar através da visão discente*, buscam trazer elementos que demonstrem como o processo de ensino-aprendizagem pode obter resultados mais significativos em espaços onde ocorrem demonstrações de afetividade de forma mais cotidiana. O próximo artigo, *Memórias, registros biográficos e percursos de vida: os afrodescendentes no Vale do Paranhana (RS)*, de Daniel Luciano Gevehr e Greice Caroline Santellano, privilegia a análise sobre questões de raça/etnia e gênero. A pesquisa procura dar voz aos registros biográficos de afro-brasileiros, que permitiram melhor compreender os mecanismos que envolvem a lembrança e a memória sobre o passado do grupo étnico na região do Vale do Paranhana (RS). Alice Mueller e Margit Carmen Goldmeyer trazem o texto *Liderança estudantil: o que temos a aprender sobre a vivência da autonomia na escola*, buscando contextualizar a situação atual da sociedade e da escola e, assim, explicar o novo papel exercido no ambiente escolar por docentes e discentes.

O artigo *Programa de Intervenções nas Habilidades Educacionais: relato de experiência em capacitação de educadores em Neurociências e Educação*, dos autores Edemilson Pichek dos Santos e Cármen Marilei Gomes, mostra a relevância e a necessidade da prática de atividades ou ensino de estratégias que possam engajar e fomentar o desenvolvimento das habilidades educacionais. E, por fim, Daiane Machado Kaiser e Raquel Dilly Konrath trazem o trabalho *Diálogos: reflexões sobre a concepção de infância na contemporaneidade*, tendo por objetivo apresentar algumas considerações sobre a concepção de infância do século XXI. Expõe reflexões sobre a infância na contemporaneidade, elencando as principais modificações em relação à concepção de criança e infância da pós-modernidade.

Este dossiê marca também a despedida do Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr da função de Editor Executivo da Revista Acadêmica *Licencia&acturas*, ofício que exerceu com grande dedicação e esmero, elevando o periódico para um outro patamar, realmente qualificando-o como uma revista de cunho científico e acadêmico. Parabéns e obrigado pelo teu trabalho, Daniel!

Desejamos a todas e todos uma boa leitura!

Eduardo Cristiano Hass da Silva
Rodrigo Luis dos Santos
Organizadores do Dossiê

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELAS FONTES VISUAIS: reflexões a partir das recordações escolares

HISTORY OF EDUCATION THROUGH VISUAL RESOURCES: reflections based on school memories

Cláudia Gisele Masiero¹

Carlos Eduardo Ströher²

Resumo: A História da Educação abarca o que se entende por cultura escolar, e as perspectivas de pesquisas têm se ampliado nas últimas décadas. A temática deste estudo está centrada nas recordações escolares. Especificamente, são fotografias nas quais os estudantes posam em um cenário previamente montado, composto por uma série de objetos. Assim, o objetivo é refletir sobre a educação brasileira a partir da potencialidade dessas fontes visuais. O *corpus* documental compreende 66 imagens, feitas entre os anos 1958 e 1985, pertencentes ao acervo virtual da Rede de Estudos de História da Educação de Goiás. Nota-se que as imagens mantêm certa padronização ao longo do tempo, a despeito das mudanças no processo de escolarização no período.

Palavras-chave: Recordações escolares. Imagem. Cultura escolar. História da Educação.

Abstract: The History of Education comprehends what is understood by school culture, and research perspectives have expanded in the last decades. The subject of this study is centered on school memories. These memories are photographs in which students pose in a previously assembled setting, composed of a number of objects. Thus, the goal is to reflect on Brazilian education based on the potential of these visual resources. The documentary corpus includes 66 images, which were taken between the years of 1958 and 1985, belonging to the virtual collection of the Network of History of Education Studies of Goiás. One can observe that the images keep a certain standard over time, despite the changes in the Brazilian educational context in the period.

Keywords: School memories. Image. School culture. History of Education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação é uma área múltipla por natureza. Compreende processos formais, que ocorrem geralmente em instituições de ensino, e informais, que entendem que, desde que o sujeito nasce, está envolvido em processos sociais de aprendizado constante, que configuram permanentemente o modo como o indivíduo se relaciona com o contexto em que está inserido.

Essa pluralidade que está na essência da educação se reflete em diversos âmbitos. Diferentes termos, como cultura escolar, escolarização, práticas escolares,

entre outros, são empregados para dar conta da diversidade dos processos que, inclusive, muitas vezes ultrapassam o espaço físico da escola. Maria Stephanou e Maria Helena Bastos (2005) destacam a emergência de novos objetos de pesquisa na área da Educação, utilizando fontes anteriormente desprezadas, como imagens, evidências orais e literatura, por exemplo. Também ressaltam o movimento teórico-metodológico que procura desnaturalizar as fontes, o que consiste, segundo as autoras, em perceber que os documentos não expressam um significado central, que não são inocentes, mas cons-

¹ Mestre em Processos e Manifestações Culturais – Universidade Feevale. Doutoranda em História – PUCRS, bolsista Capes. Tutora EaD – Universidade Feevale. E-mail: clauomasiero@gmail.com.

² Mestre e Doutorando em Educação – UFRGS. Professor dos cursos de História e Pedagogia – Universidade Feevale. E-mail: carloseduardostroher@gmail.com.

truções determinadas por interesses e estratégias. Dessa forma, a pesquisa histórica não interroga apenas a verdade contida nos documentos, mas “suas funções socio-culturais, seu conteúdo discursivo, seus códigos específicos, suas formas sintáticas, tipográficas se impressos, léxicas se orais, estéticas se imagéticos ou iconográficos. Interrogará igualmente os usos variados de seus consumidores” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 419).

Considerando isso, este estudo objetiva analisar aspectos da História da Educação no Brasil através da produção de recordações escolares, uma prática usual realizada em determinado contexto dentro de instituições de ensino. Diante da potencialidade dessas fontes visuais pretende-se, também, refletir sobre as políticas educacionais adotadas no Brasil, nas últimas décadas do século passado.

As recordações escolares constituem uma prática habitual da segunda metade do século XX, quando era bastante comum os estudantes serem fotografados para a produção de lembranças impressas. No próprio ambiente escolar se montava um cenário com pano de fundo, alguns objetos sobre uma mesa, no qual o estudante ficava sentado em determinada posição. As informações sobre o nome da instituição, ano e série constavam junto ao próprio cenário ou estavam em uma folha-modelo impressa sobre a qual a fotografia era colada.

A prática das recordações escolares era frequente em muitos lugares do país. O processo, geralmente, iniciava com o fotógrafo visitando a escola para oferecer o seu serviço ou mesmo sendo chamado por membros da instituição escolar. Abdala (2013) explica que toda a escola, tanto nos aspectos físicos como humanos, parecia participar direta ou indiretamente do registro fotográfico, propiciando condições para a sua realização.

Os retratos eram feitos e, tempo depois, entregues, sendo cobrados individualmente. A ordem em que os fatos aconteciam variava bastante, não sendo possível determinar como era precisamente feita em cada instituição de ensino. As recordações escolares trazem consigo várias informações que contribuem para a sua construção enquanto fonte histórica e estão inseridas no que se entende por cultura escolar e cultura visual.

Paulo Knauss (2006) esclarece que a cultura visual se caracteriza pela aproximação com a diversidade do mundo das imagens, das representações visuais, dos processos de visualização e de modelos de visualidade, pensada em uma definição mais abrangente. Já em uma definição mais restrita, a cultura visual trata da centralidade do olhar, aspecto que define a cultura ocidental. Pode-se pensar as fontes visuais em questão, as recordações escolares, a partir dessas dimensões. Primeiramente,

são representações visuais construídas com objetivos específicos, pois dizem respeito ao modo como se quer ver e ser visto. Estão inseridas nos processos de visualização da sociedade, inseridas no cotidiano, e formam modelos de visualidade, que, por sua vez, “educam” e “modelam” o nosso olhar e nossas ações. Conforme Martine Joly (2012, p. 59), sendo “instrumento de comunicação entre as pessoas, a imagem pode servir de instrumento de interseção entre o homem e o próprio mundo”.

Charles Monteiro (2013) argumenta que a fotografia toma lugar no mundo das imagens a partir do século XIX. O autor explica que, por um lado, a fotografia responde a uma demanda crescente de imagens e de autorrepresentação da burguesia em ascensão, buscando uma forma de fabricar imagens de forma rápida e consideradas fiéis ao seu referente. De outro lado, veio disciplinar um contingente diversificado de sujeitos em uma sociedade de massas, criando a foto de identificação, pela necessidade de controle que o dramático processo de urbanização criou. Nasceu com status de “verdade”, capaz de retratar o real. André Rouillé (2009) adverte que nem o exato nem o verdadeiro são inerentes à fotografia. Dessa forma, precisa ser entendida como uma construção que depende de múltiplos fatores e pode conter em si múltiplos propósitos e gerar múltiplos sentidos. Para Paulo Knauss (2006),

essa postura, que compreende o processo social como dinâmico e com múltiplas dimensões, abre espaço para que a História tome como objeto de estudo as formas de produção de sentido. O pressuposto de seu tratamento é compreender os processos de produção de sentido como processos sociais. Os significados não são tomados como dados, mas como construção cultural (KNAUSS, 2006, p. 100).

Raquel Abdala (2013), em sua tese de doutoramento, analisa “retratos escolares”, entre eles os que nesta pesquisa são chamados de recordações escolares. A autora traz um intenso debate sobre o retrato e sua historicidade, pensando na pintura e na fotografia em interseção, apoiada em diversos pesquisadores. A fotografia inicialmente se desenvolveu utilizando as referências consagradas pela pintura e aos poucos foi adquirindo as próprias características e gêneros. Nas obras de arte que são retratos, há a presença de objetos e é comum haver um pano de fundo. Por mais que esses elementos possam se repetir e seguir um padrão em pinturas, com o advento da fotografia, cenários e estúdios passam a ser mais permanentes e se repetem nas imagens fotográficas. É o que se percebe nas recordações

escolares: a permanência de um modelo. Primeiramente, cabe destacar que o local onde os estudantes ficavam para que a fotografia fosse feita era utilizado por todos, salvo a troca das informações de etapa e turma em que cada um estava, quando constavam na própria imagem.

2 RECORDAÇÕES ESCOLARES: CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS DOCUMENTAL

Para a realização dessa investigação são utilizadas fotografias que fazem parte de um corpus documental disponibilizado em um acervo virtual pertencente à Rede de Estudos de História da Educação de Goiás³. A escolha desse conjunto de imagens deu-se pela uniformidade do corpus documental, vinculado a um grupo de estudos consolidado, além da facilidade em acessar esses materiais, todos disponíveis no site da instituição. Em consulta ao material disponível, foram encontradas 66 imagens de recordações escolares, datadas entre os anos de 1958 e 1985.

As imagens das recordações estão inseridas em uma coleção virtual mais abrangente, intitulada “Imagens escolares”, composta por 423 itens acumulados entre 2000 e 2008 pela professora Diane Valdez. O acervo inclui dois gêneros documentais caracterizados como documentos textuais e documentos iconográficos. As fotografias que fazem parte desse acervo foram reunidas ao longo de dez anos de trabalho na disciplina de História da Educação em diferentes unidades da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Federal de Goiás (UFG). O conjunto do acervo inclui fotografias que retratam situações escolares, que vão desde as recordações analisadas no presente estudo até registros de comemorações, desfiles e formaturas, abarcando diferentes décadas até os anos oitenta do século XX, em diversas localidades do estado de Goiás, incluindo a porção que posteriormente constituiu o atual estado do Tocantins.

Um primeiro trabalho metodológico foi, portanto, coletar nas mais de 400 imagens aquelas que se configuram como recordações escolares. Cada uma das 66 imagens que se encaixaram nessa classificação apresenta um título, que muitas vezes inicia com o termo recordação escolar, acompanhado sempre do nome do edu-

candário ao qual pertence a fotografia, além do ano de produção. Em nenhuma das fotografias se menciona na própria imagem o nome do estudante presente; em alguns casos essa informação consta em uma folha de papel de maior gramatura, sobre a qual o retrato foi colado. Essa espécie de moldura era feita para esse tipo de retrato, com dizer centralizado na parte superior, “Recordação escolar”, contendo espaços a serem completados com informações tais como nome do aluno, professor, cidade e estado. O ano corrente geralmente já estava impresso logo abaixo do título ou nas laterais.

Após a definição do corpus de análise, ocorreu a classificação das imagens a partir de alguns critérios previamente definidos. Inicialmente, verificou-se a distribuição das recordações escolares por décadas. A maior parte dos registros, 59%, concentrou-se entre 1970 e 1979, seguida de 25% da década de 1960, e os demais distribuídos entre os anos 1950 e a década de 1980, períodos iniciais e finais do corpus analisado. A maior parte das imagens, 77%, são em tons de preto e branco, sépia ou coloridas manualmente, sendo as demais coloridas originalmente.

Em relação ao conteúdo das fotografias, estas foram analisadas considerando três elementos, destacados por Raquel Abdala (2013): dois da esfera material – cenário e objetos cênicos – e um vinculado às práticas culturais – a pose.

O primeiro elemento, o cenário, é composto invariavelmente por uma mesa em formato retangular e objetos cênicos que se distribuem sobre ela e ao fundo. Dessa forma, a orientação da fotografia é sempre horizontal, de forma que todos os elementos possam aparecer no registro fotográfico, deixando o estudante na posição central.

É preciso considerar que, se as recordações escolares pertencem à cultura escolar e à cultura visual, como já se disse, igualmente dizem respeito à cultura material⁴. São fotografias analógicas, que em seus propósitos requeriam revelação e montagem, no caso das que eram coladas em uma espécie de “moldura”, para serem preservadas. Guardadas ou expostas, ao serem entregues aos domínios dos respectivos retratados, traziam consigo o intuito de perpetuarem a “época”, “os tem-

³ A Rede de Estudos de História da Educação de Goiás (REHEG) foi criada em 2007, a partir do Grupo de Estudos e Pesquisa de História da Educação de Goiás, e está sediada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) desde 2008. O objetivo da rede é difundir a sistematização de leituras em torno da história, da história da educação e de fontes. Constitui-se como site de referência em documentos de história da educação de Goiás, com ênfase sobre a pesquisa documental com tratamento arquivístico e visa socializar seus produtos no formato digital junto ao público interessado. Disponível em: <<https://reheg.fe.ufg.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

⁴ Segundo Glassie (1999), a cultura material, por sua vez, é tida como a produção tangível da condição humana, sendo que o seu estudo se inicia com os objetos, mas não termina com eles; usa-os para se aproximar do pensamento e da ação humana.

pos de escola”. Henry Glassie (1999) escreve que os objetos não estão somente no contexto, mas o contexto também está nos objetos.

No que tange aos objetos que compõem o cenário, os mais frequentemente identificados foram livros, presentes em 88% das fotografias. Na maior parte das imagens, não foi possível identificar o título das obras, mas geralmente são publicações volumosas, possivelmente enciclopédias – bastante comuns na época das fotografias –, além de livros didáticos – alguns de História do Brasil são identificados – e eventualmente livros com menor número de páginas, talvez literários.

O segundo objeto mais presente no corpus de fotografias analisadas é a bandeira nacional, com 59% de aparições. Esta é representada ora como fundo do cenário, ora hasteada atrás do estudante ou em um formato reduzido na mesa, ao lado do aluno. Somente em três fotografias não foi possível identificar a bandeira presente, podendo ser a do município onde a escola estava localizada, por exemplo. Outro objeto usual é o mapa, que apareceu em 44% das imagens analisadas. A maioria desses mapas, mais de 2/3 do total, são do território brasileiro – do tipo político ou físico –, sendo os demais mapas-múndi ou de outros espaços não identificados. Na sequência, o outro objeto cartográfico frequente é o globo terrestre, presente em 37% das imagens. O tamanho dos globos também é variado, desde miniaturas até outros maiores, e geralmente ocupando a lateral esquerda ou direita da imagem. Os demais objetos identificados foram plantas – flores ou folhagens –, com 21%; aparelhos telefônicos, com 18%; além de outros menos usuais, como estátua de santo, troféu, fichário, rolo de filme fotográfico e ilustrações de personagens infantis.

O terceiro elemento analisado se refere à pose que os estudantes apresentam nas fotografias. Identificou-se que em 71% das imagens o retratado está sentado com as mãos sobrepostas, formando com os braços uma linha reta sobre a mesa, em uma postura que denota rigidez e adequação a uma posição predeterminada, possivelmente pelo fotógrafo. Em algumas imagens, 10% delas, há uma variação dessa posição, em que o aluno está com os braços cruzados, geralmente de forma parcial e discreta. Outra posição identificada em 14% foi aquela em que o estudante segura um artefato de escrita, um lápis ou uma caneta. Esta pose também aparenta ser pouco natural, pois a criança às vezes aponta o objeto para um livro fechado e nunca está olhando para o que está escrevendo, pois mantém o rosto erguido em direção à câmera. Por fim, há duas imagens em que os alunos seguram um telefone, simulando uma

conversa, e uma em que uma aluna está vestindo toga e capelo, esta sem qualquer um dos objetos anteriormente mencionados ao redor, portanto, destoando do conjunto analisado.

3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ENTRE AS DÉCADAS DE 1950 E 1980 NAS RECORDAÇÕES ESCOLARES

As 66 imagens encontradas no acervo constituem uma série, e os dados apresentados consideram a sua totalidade para análise. Não sendo possível avaliar cada uma delas individualmente, devido à grande quantidade de itens, foram selecionadas quatro imagens, uma de cada década que compreende o período analisado, para que se possa, a partir delas, pensar sobre cada contexto com mais profundidade. É claro que, uma vez que as fotografias estão relacionadas, ao observar essas quatro imagens, não se deixará de referenciar, observar e refletir sobre as demais.

A imagem 1 é de 1958, a mais antiga entre as pertencentes ao corpus analisado. Essa apresenta quase todos os elementos canônicos das recordações escolares: mapa, globo, livros, mãos sobrepostas. Ao centro o/a estudante, cabeça erguida, posição ereta, braços sobre um livro que está na mesa. No canto esquerdo há ainda um vaso com flores. A fotografia está em preto e branco. Beatriz Fischer (2012), em estudo semelhante a esse, em que analisou imagens do período entre 1949 e 2009, afirma que as recordações escolares apresentam aspectos regulares e recorrentes em diferentes regiões brasileiras, tanto em relação aos objetos icônicos, que remetem a elementos cívicos, como às práticas decorrentes desse registro.

Imagem 1: Recordação escolar – 1958



Fonte 1: Acervo do REHEG. Disponível em: <<https://acervo.fe.ufg.br/index.php/recordacao-escolar-2-serie-escola-estadual-baltazar-de-freitas-2>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

A representação dessas fotografias com objetos cênicos que remetem a elementos nacionais e a livros, segundo Raquel Abdala (2013), apresenta relação com fotografias feitas, no século XIX, do imperador brasileiro D. Pedro II, que se fez retratar diversas vezes em cenários com um globo, livros, bandeiras e mapas. A organização das recordações escolares, em meados do século XX, ao mesmo tempo que apresenta resquícios desse substrato visual do século anterior, demonstra a evolução tecnológica da fotografia no âmbito social e mostra uma nova prática cultural, ligada à busca de desenvolver um registro que pudesse conservar para a posteridade as lembranças da época escolar dos alunos. Abdala, ao estudar álbuns fotográficos de uma escola paulista, não encontrou nos arquivos da instituição nenhuma fotografia desse formato, somente em acervos particulares de ex-alunos:

Embora muito disseminado na sociedade brasileira, esse tipo de retrato é raro em instituições arquivísticas, devido ao fato de ser um elemento da esfera do privado. São retratos realizados por fotógrafos profissionais que oferecem seus serviços às escolas ou que são contratados pela própria escola para registrar e identificar seus alunos, oferecendo à família uma recordação da vida escolar de seus filhos (ABDALA, 2013, p. 191).

As informações que acompanham cada uma das imagens no acervo virtual também mostram que a maioria das imagens é proveniente de acervos particulares, visto que as fontes foram coletadas a partir de pesquisas desenvolvidas por um grupo de estudos e que contou com o auxílio de estudantes universitários, que “garimparam” os registros junto aos seus respectivos donos.

Considerando as peculiaridades das recordações escolares para a memória individual de alunos, pode-se traçar também um paralelo com o contexto educacional brasileiro, na busca de elementos que permitam relacionar as fotografias e a realidade social de cada época.

O período correspondente ao final da década de 1950 expunha os contrastes de uma sociedade em processo de urbanização. O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) foi um período conhecido como “anos dourados”, e trazia ares de esperança, prometendo o desenvolvimento do país para crescer “50 anos em 5”, a partir de investimentos em setores essenciais e abertura ao capital estrangeiro, rompendo com o nacionalismo que marcara os governos anteriores.

No âmbito educacional, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) tramitava no Congresso enquanto as políticas educacionais caminhavam em ritmo lento, com uma realidade marcada por uma escolarização

ainda concentrada nas grandes metrópoles, e longe delas de forma precária e deficiente. O início dos anos 1960 assistiu a uma ampla discussão de projetos de educação popular – com destaque para as iniciativas de Paulo Freire nos Movimentos de Cultural Popular em Pernambuco e os movimentos de Educação de Base ligados à Igreja Católica – e de renovação universitária a partir da criação da Universidade de Brasília, tendo a liderança de Darcy Ribeiro. A educação pública, gratuita, laica e de qualidade eram bandeiras defendidas por todos esses movimentos.

Os anos 1960 viram crescer a turbulência política com os governos instáveis de Jânio Quadros – que renunciou após apenas oito meses – e João Goulart – que teve dificuldades em assumir e foi posteriormente deposto antes de colocar em prática suas propostas de governo. As mudanças educacionais em curso, de caráter plural e democrático, no entanto, alteraram sua rota a partir de 1964, com a implantação da ditadura civil-militar. Conforme Maria Lúcia Aranha (2006), o grupo que chegou ao poder suprimiu a representação e a ação de membros estudantis em movimentos, associações e partidos políticos. O controle rígido instituído sobre as instituições de ensino, desde as de ensino primário até as de educação superior, visava atender a uma nova política de Estado para a área educacional. Foram firmados os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e *United States Agency for International Development*), pelos quais o Brasil recebeu assistência técnica e cooperação financeira dos Estados Unidos para a implantação de reformas educacionais. É importante lembrar que as relações entre os dois países se estreitaram no contexto da Guerra Fria, em que os conflitos ideológicos entre os modelos capitalista e socialista exigiam posicionamentos contundentes na política externa e explicitavam tensões que repercutiam em todas as esferas sociais. Para Aranha (2006), estava evidente, por parte dos governos militares brasileiros, a busca de um modelo tecnicista de educação, que buscava aplicar na escola o modelo empresarial para “adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos” (2006, p. 315), em consonância com as políticas econômicas implementadas no país no período.

Em um ambiente de diminuição da liberdade de expressão, o currículo escolar foi sendo gradativamente alterado. Disciplinas como História e Geografia foram aglutinadas em Estudos Sociais, excluindo o teor crítico nas abordagens, e surgiu a disciplina de Educação Moral e Cívica, componente destinado a tratar dos símbolos nacionais e estimular o patriotismo entre os alunos.

Nesse contexto, as recordações escolares constituíram-se como um artifício extra que corroborava as práticas educativas que visavam enaltecer os elementos nacionais, sem reflexões críticas ou questionamentos aos órgãos do governo. A imagem 2 evidencia a artificialidade da constituição dessas lembranças escolares, na qual o aluno assume uma posição previamente montada, aparentemente sem demonstrar qualquer entusiasmo com a produção do registro. A semelhança com a primeira fotografia é visível, alguns dos elementos se repetem e a composição da imagem em si é similar. Observando as demais imagens do corpus analisado, percebe-se que poucos estão espontâneos, prevalecendo a pose e a seriedade dada ao momento. Alguns poucos estudantes estão sorrindo neste tipo de retrato.

Imagem 2: Recordação escolar – 1960



Fonte 2: Acervo do REHEG. Disponível em: <<https://acervo.fe.ufg.br/index.php/recordacao-escolar-grupo-escolar-francisco-silverio-de-castro>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Além das mudanças que restringiram a abordagem na área das Ciências Humanas no currículo escolar, que Aranha (2006) afirma que se assentavam no pilar “educação e segurança”, foram implementadas também iniciativas para atender ao pilar “educação e desenvolvimento”. Estas eram de caráter tecnicista, visando profissionalizar o ensino secundário, de forma que fosse possível qualificar de forma rápida e pouco aprofundada o trabalhador de diferentes setores econômicos, como o setor primário (agropecuária), secundário (industrial) e terciário (serviços). As habilitações variavam, e chegaram a cerca de duas centenas. Claudino e Nelson Piletti (2016) expõem o fracasso dessas iniciativas, visto que as escolas não tinham condições físicas para colocar em prática a maioria das habilitações e ge-

ralmente optavam por aquelas que tinham menor exigência financeira de implementação, mesmo que não atendessem a demanda do mercado no qual estavam inseridas.

A imagem 3 apresenta essa tendência tecnicista ao apresentar o aparelho telefônico junto aos demais elementos cenográficos da fotografia. A postura da menina ao telefone, demonstrando satisfação e presteza, estava de acordo com as intenções do governo de formar profissionais de caráter técnico-burocrático, como telefonistas, que pudessem atender as demandas da economia brasileira, que implementava medidas de abertura ao capital estrangeiro.

Imagem 3: Recordação escolar – 1971



Fonte 3: Acervo do REHEG. Disponível em: <<https://acervo.fe.ufg.br/index.php/recordacao-escolar-escola-estadual-presidente-castelo-branco>>. Acesso em: 20 jan. 2018

Apesar dos acordos e financiamentos internacionais, o cenário educacional brasileiro não apresentava indicadores satisfatórios. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa governamental que visava diminuir os índices de analfabetismo, lançado em 1967 e implementado ao longo da década seguinte, não conseguiu alterar significativamente os números, que em 1973 apontavam que 28,51% dos brasileiros eram analfabetos (ARANHA, 2006, p. 319).

A imagem 4, representando a década de 1980, apresenta um elemento que demarca outra evolução tecnológica: o rolo fotográfico, que passou a popularizar-se, assim como as câmeras fotográficas de uso pessoal. É interessante perceber que um objeto contemporâneo ao período da fotografia é colocado junto aos demais, já tradicionais. Talvez seja uma tentativa da escola mostrar que acompanhava as mudanças e estava preparada

para mostrar aos alunos o futuro, mesmo que distante e utópico para a maioria dos estudantes.

Mantêm-se a presença dos elementos canônicos das outras fotografias e a artificialidade do gesto de escrever, com o aluno segurando um lápis sobre um livro fechado. O troféu presente no cenário sugere que a alfabetização é um processo vitorioso. Se considerarmos as estatísticas, o êxito era limitado. A extensão da obrigatoriedade do 1º grau de quatro para oito anos, implementada a partir da reforma de 1971, acabou com o exame de admissão entre o antigo primário e o ginásial e adotou a nomenclatura 1ª a 8ª série, visando o aumento do tempo de escolaridade da população. No entanto, essa ampliação não garantiu índices substancialmente melhores, visto que a evasão e a repetência continuavam muito elevadas: segundo Piletti, dos alunos que iniciaram o 1º grau em 1978, só 55,3% passaram para a 2ª série, e, em 1989, havia aproximadamente 5 milhões de crianças entre 7 e 14 anos fora da escola (PILETTI; PILETTI, 2016, p. 214).

Imagem 4: Recordação escolar – 1984



Fonte 4: Acervo do REHEG. Disponível em: <<https://acervo.fe.ufg.br/index.php/escola-estadual-jose-honorato>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

A análise das recordações escolares, além dos elementos já trazidos, relacionando às políticas educacionais da segunda metade do século XX, explicitam a necessidade de representação, motivada pelos processos de visualização e modelos de visualidade da época. A vontade de ter esse registro como lembrança era moti-

vada possivelmente pelos pais dos alunos, os quais muitas vezes eram analfabetos ou tinham uma escolarização limitada e precária, e queriam que seus filhos tivessem um destino diferente. A escola certamente também influenciava na perpetuação do registro, como prova visual do cumprimento de sua função social, tanto para a comunidade em que estava inserida como para os órgãos do governo, uma vez que montava, em um pequeno cenário, os elementos cênicos que materializavam os objetivos que se esperavam da educação, formar cidadãos patrióticos e orgulhosos de sua nação.

Nicholas Mirzoeff (1999) entende que a cultura visual não depende das imagens propriamente ditas, mas da tendência moderna de figurar ou visualizar a existência. Complementando essa ideia, Abdala (2013, p. 173) afirma que “representar-se significa a possibilidade de autorrepresentar-se e de ver-se como num espelho, mas principalmente de perenizar-se, de ultrapassar os limites da morte e de produzir suportes de memória para si e para as gerações posteriores”.

Esse, talvez, seja o principal objetivo da permanência da prática das recordações escolares e, também, da preservação das imagens em si. A família e a escola buscavam eternizar o momento vivido pelos estudantes. De qualquer forma, tornou-se elemento da cultura escolar e, é claro, da cultura visual, como se pode verificar pela continuidade dos registros ao longo das décadas analisadas e pela semelhança na composição das fotografias. Essa padronização dos registros fotográficos que circundam o meio escolar já é apontada por Abdala (2013), que identifica recorrências e a consolidação de padrões de representação social e de iconografia na consolidação de uma imagem da escola. Segundo a autora, isso se dá não apenas do ponto de vista técnico-formal, mas também do temático. Pode-se falar, então na “sobrevivência”⁵ do modelo ao longo das décadas. Percebe-se de maneira clara as referências buscadas pelos fotógrafos e instituições de ensino em “recordações” anteriores.

Ao produzirem essa memória, concomitantemente, deixam vestígios de um passado, como se pode perceber ao longo dessa pesquisa. Diante disso, “torna-se claro por que as perguntas a se fazer sobre as imagens não são apenas o que elas querem dizer ou o que elas fazem, mas qual é o segredo de sua vitalidade – que elas querem?” (MITCHELL, 2003, p. 35).

⁵ Conceitos importantes para se pensar a imagem são os de sobrevivência e sintoma, trabalhados por Aby Warburg (2015). Para Maria Lúcia Kern (2010, p. 18), “o sintoma é a presença da sobrevivência de outros tempos e a conjunção da diferença e da repetição. Pensar o tempo implica a diferença e a repetição, o sintoma e o anacronismo”. Contudo, não se objetiva aprofundar tais conceitos nesse estudo.

Monteiro (2013) destaca que a representação por meio da imagem era um privilégio social, assim como era considerada um perigo público, devendo ser controlada. Os poderes não estavam nas imagens em si, segundo o autor, mas nos usos sociais que se faziam delas. A fotografia e o desenvolvimento da tecnologia que envolve essa prática contribuíram para a democratização da imagem, embora em seu momento inicial estivesse ligada à elite. A prática fotográfica se ampliou, se diversificou e se difundiu ao longo de sua existência. As recordações escolares refletem, de certo modo, essa popularização da técnica, se observarmos o período estudado. Ao mesmo tempo que faz com que se reflita sobre o quanto ainda era inacessível para uma grande parte da população. Contudo, essa prática possibilitou que outra parcela dos alunos tivesse um registro de sua imagem, talvez única da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso dizer que há outros estilos de lembranças escolares. Algumas se encontram no formato retrato e as crianças estão de toga. Não há a presença de objetos, por exemplo, apenas o fundo da imagem costuma possuir algum dizer fazendo menção ao que se trata. Porém, certamente, a composição mais recorrente é a das fotografias que são analisadas neste estudo. Pode-se dizer que praticamente mantêm o mesmo enquadramento, ou seja, centralizado em um ângulo reto. Utilizam-se de um plano médio, o sujeito fotografado e o ambiente dividem o enquadramento, além dos significativos objetos que se repetem nos cenários preparados para os retratos.

Considerando o período estudado, 1958 a 1985, percebemos que houve mudanças no cenário educacional no âmbito das políticas governamentais. Passou-se de governos democráticos a ditatoriais, na tentativa de ampliar o acesso à escolarização básica, em uma sociedade que se urbanizou rapidamente, mas não resolveu seus problemas sociais. As iniciativas para ampliar os índices de alfabetização e permanência na escola, mais do que diminuir a desigualdade, visavam à inserção e à adaptação do Brasil à lógica capitalista internacional, que exigia trabalhadores qualificados para os postos de trabalho, mesmo que moldados por uma formação enxuta e deficiente. Ao mesmo tempo, buscavam perpetuar valores cívicos e patrióticos na população, usando a escolarização como ferramenta privilegiada para essas práticas. A fotografia, por sua vez, tinha a sua importância nesta sociedade que buscava ser “moderna”, tendo sido inserida até mesmo no contexto escolar, como se pode ver pelos registros aqui considerados.

Os cenários das recordações escolares analisadas, oriundas dessas mesmas décadas, mantiveram certo padrão. De certa forma, a permanência do formato das imagens fotográficas reflete as permanências nos processos educacionais na prática. Mais que isso, confirmam que mudanças estruturais e profundas não ocorreram. Mudam-se alguns objetos, conforme as possibilidades de cada contexto e espaço, representando, ainda, algumas modificações pretendidas no sistema educacional. Contudo, as grandes transformações não aconteceram, embora fossem necessárias. A construção do espaço para fazer os retratos se dava com os recursos existentes e pouco ou nenhum investimento. O mesmo acontece ao longo da História da Educação com a construção e manutenção dos espaços de aprendizagem.

William Mitchell (2003) diz que a cultura visual pode ser definida não apenas como o campo de estudos da construção social do visual em que se operam imagens visuais e se realiza a experiência visual. Pode ser também entendida como o estudo da construção visual do social, o que permite tomar o universo visual como terreno para examinar as desigualdades sociais. Assim, considerando o tema de estudo em questão, pode-se refletir sobre o processo de construção das imagens fotográficas, vinculadas a um contexto, e a busca pela produção de sentido, confirmando a riqueza das recordações escolares para o entendimento da História da Educação. Por outro lado, pode-se pensar sobre a importância que essas imagens adquiriram ao longo do tempo no âmbito da cultura escolar. Além, é claro, de se constituírem em suporte de memória individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Raquel Duarte. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representação sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)**. 2013. 314f. Tese (Doutorado em Historiografia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt. Recordação escolar: aluno, livros, mapa e globo – uma imagem recorrente da cultura escolar (1949-2009). In: CD ROM **Atas do IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: rituais, espaços & patrimônios escolares**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, IX CLBHE, 2012.
- GLASSIE, Henry. **Material Culture**. Bloomington: Indiana University Press, 1999.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise de imagem**. Tradução: Maria Appenzeller. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012.

- KERN, Maria Lúcia Bastos. Imagem, historiografia, memória e tempo. **ArtCultura**, 12, n. 21, jul./dez. 2010.
- KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan./jun. 2006.
- MITCHELL, William J. T. Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. **Estudios Visuales**, n. 1, p. 17-40, nov. 2003.
- MIRZOEFF, Nicholas. The age of photography (1839-1982). In: _____. **An introduction to Visual Culture**. Abingdon: Routledge, 1999. p. 65-90.
- MONTEIRO, Charles. Pensando sobre Imagem, História e Cultura Visual. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, Unesp, v. 9, n. 2, p. 3-16, jul./dez. 2013.
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2016.
- REDE DE ESTUDOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS (REHEG). Disponível em: <<https://reheg.fe.ufg.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2018.
- ROUILLÉ, André. **A fotografia: Entre documento e a arte contemporânea**. São Paulo: SENAC, 2009.
- STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História, memória e historiografia da educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3 volumes. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- WARBURG, Aby. **Histórias de fantasmas para gente grande – Escritos, esboços e conferências**. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

CADERNOS ESCOLARES: duas coleções singulares e um mar de possibilidades

SCHOOL NOTEBOOKS: two unique collections and a myriad of possibilities

Milene Moraes de Figueiredo¹

Resumo: O presente estudo analisa duas coleções singulares de cadernos passados a limpo e encadernados de um menino e uma menina que tiveram um ótimo desempenho escolar durante o Curso Primário, realizado em uma instituição privada, laica e de elite, fundada por imigrantes alemães. O corpus documental compreende duas coleções de cadernos escolares das disciplinas de 1ª a 5ª séries do Curso Primário de alunos do Colégio Farroupilha de Porto Alegre das décadas de 1950. O estudo se insere na área de História da Educação e objetiva discutir o potencial como fonte histórica. A pesquisa é realizada no Memorial do Colégio Farroupilha.

Palavras-chave: Cadernos escolares. História da Educação. Coleções de cadernos. Cadernos singulares.

Abstract: The present study analyzes two unique collections of clean copied and bound notebooks of a boy and a girl who had a very good performance during Primary School, attended at a private, secular and elite institution founded by German immigrants. The documentary corpus comprises two collections of notebooks from the 1st to 5th grade subjects of the Primary Course of students of the Colégio Farroupilha in Porto Alegre in the 1950s. The study is part of the History of Education area and aims to discuss the potential of historical source. The research is conducted at the Memorial of the Colégio Farroupilha.

Keywords: School notebooks. History of Education. Collections of notebooks. Unique notebooks.

Objeto por um lado rotineiro e por outro tão pouco lembrado, o caderno escolar foi implantado como dispositivo pedagógico no final do século XVIII. De acordo com Castillo Gómez (2012, p. 67), trata-se de um momento de mudança na história da escola e nos métodos de ensino caracterizado pela complementaridade entre a leitura e a escrita, que utilizou o caderno como um de seus suportes. No contexto brasileiro, esse dispositivo começou a circular nos últimos anos do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, quando a escola republicana o introduziu no contexto escolar (CORDOVA, 2016, p. 218). Desde então, a escrita nos cadernos tem sido parte componente do “arquipélago de rituais”² que marca a cultura escolar. Seu uso pode nos ajudar a refletir sobre a arte de ensinar e a aven-

tura de aprender que compõem o que Escolano Benito denomina de cultura empírica da escola:

Esta cultura efectual o empírica, que no es la de los discursos teóricos de los académicos ni de las normas administrativas de los políticos – aunque con ellas obviamente se comunique e interaccione – es a la que justamente nos referimos aquí (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 64).

Assim, esse objeto muitas vezes descartado ou esquecido pode ser uma fonte privilegiada para pesquisas em História da Educação. O caderno deixa pistas sobre o aluno ao qual pertenceu, as práticas de aprendizagem e escrita, os conteúdos curriculares (cumpridos ou não), ideias e valores disseminados em dado período histórico e por determinada instituição. De acordo com

¹ Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Bolsista CAPES. E-mail: milene.figueiredo@acad.pucrs.br.

² Para saber mais sobre o “arquipélago de rituais” da cultura escolar ver Escolano Benito (2017).

Mignot (2008, p. 7), no bojo da ampliação da noção de documento, esse suporte de escrita passou a ser valorizado como importante objeto ou fonte de pesquisa para historiadores, especialistas em currículo e formação de professores, psicólogos, entre outros pesquisadores que se dedicam a estudar as vivências na sala de aula. A utilização do caderno escolar como fonte de pesquisa nos possibilita encontrar indícios que contribuem para a compreensão da pluralidade das redes tecidas entre os estudantes e a escola. “Muito das relações dos alunos com os conteúdos escolares e atividades oficiais da escola se faz presente nos cadernos. Mas há muito mais” (OLIVEIRA, 2008, p. 129).

O caderno reflete as demandas do nível, etapa ou ciclo de ensino em que foi utilizado. É um instrumento que promove uma aproximação entre o pesquisador e os tempos, ritmos, seqüências e hábitos da atividade escolar (CORDOVA, 2016, p. 215).

De acordo com Castillo Gómez (2012, p. 67-68), a realidade desvelada pelos cadernos tem contribuído para sua consolidação em uma das fontes-fetice da dinâmica etnográfica da escola. O autor aponta que há uma variedade de estudos sobre cadernos e outros escritos escolares, mas que de maneira geral eles tendem a distribuir-se em torno de quatro enfoques principais: Um enfoque toma-os como dispositivos escolares, indagando, nas disciplinas presentes, o discurso escolar, o currículo explícito e oculto ou a organização dos conhecimentos aprendidos. Uma segunda via tem se dedicado a analisar o substrato ideológico camuflado nas lições e cópias “a fim de revisar a instrumentação política da escola e as relações de poder por ela sofrida”; nesse sentido destacam-se distintos enfoques que tomam os escritos como fontes de análise das representações do imaginário político e social inscritos neles como a guerra, a militarização da infância, questões religiosas, familiares, patrióticas, etc. Outro enfoque utiliza os cadernos como testemunhos da cultura escolar e dos agentes que nela intervêm. Finalmente, a quarta via está vinculada às abordagens científicas da História da Cultura escrita, dedicando-se a analisar a questão material, gráfica e textual dos cadernos e trabalhos escolares, “com o objetivo de conhecer os modos concretos que meninos e meninas, principais produtores desse objeto, porém não só se apropriam e valem-se de uma tecnologia da palavra tão significativa como é a escrita”.

Entretanto, apesar da diversidade de enfoques e possibilidades, é importante lembrar que o caderno não consiste em uma fonte neutra:

A escola é produtora de um discurso escolar e de dispositivos produtores de efeitos específicos. [...] o caderno, como produto de uma instituição espe-

cífica, transforma saberes, valores ou ideologias em “outra coisa”. Portanto, dificilmente o que é produzido na escola pode ser, em si mesmo, uma fonte neutra. O conteúdo não pode desligar-se da forma em que se apresenta, o caderno é um dispositivo escolar. Como tal, é considerado um conjunto de práticas discursivas escolares que se articulam de um determinado modo produzindo um efeito (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 39).

Além disso, é preciso estar atento ao fato de que nem tudo que acontece na sala de aula está no caderno, e que geralmente os que foram conservados e estão disponíveis para as pesquisas são cadernos peculiares:

Os dos melhores alunos; os encadernados para serem expostos; os de alunos excepcionais por sua precocidade ou status social (crianças prodígio – ou príncipes por exemplo); os de capas mais duras e de maiores dimensões (os frágeis, de menor qualidade do papel e com menos páginas, tendem a danificar-se pelo simples uso); os de capas esteticamente mais bonitas e os passados a limpo (não os de rascunho e ainda, os de anotações pessoais do aluno). Portanto, não podem ser tomados como uma expressão “normal” ou uma mostra representativa do conjunto do afazer dos alunos em sala de aula (VIÑAO, 2008, p. 24).

O presente estudo analisa duas coleções singulares de cadernos passados a limpo e encadernados de um menino e uma menina que tiveram um ótimo desempenho escolar durante o Curso Primário, realizado em uma instituição privada, laica e de elite, fundada por imigrantes alemães. O corpus documental compreende duas coleções de cadernos escolares das disciplinas de 1ª a 5ª séries do Curso Primário de alunos do Colégio Farroupilha de Porto Alegre das décadas de 1950. O estudo insere-se na área de História da Educação e objetiva discutir o potencial do caderno escolar como fonte histórica. A pesquisa é realizada no Memorial do Colégio Farroupilha.

O texto divide-se em três partes: na primeira apresentamos as coleções e sua materialidade. Posteriormente discutimos sua potencialidade como fonte para a História da Educação através de uma incursão em estudos que analisaram cadernos dessas coleções a partir de diferentes enfoques e olhares. No terceiro e último tópico apontamos algumas questões que ainda podem ser exploradas.

AS COLEÇÕES

Em uma estante do Memorial do Colégio Farroupilha encontram-se duas coleções de cadernos escolares do Curso Primário da década de 1950. Ambas são compostas por cinco volumes e persistiram devido ao cuidado das famílias dos alunos, que as guardaram e

encadernaram. Seus autores são dois ex-estudantes da escola: Luiz Carlos Petry³ e Gladis Wiener⁴.

A coleção de Luiz Carlos contém cinco volumes encadernados na cor verde escuro que totalizam 113 cadernos (Ver figura 1). A coleção de Gladis possui o mesmo número de volumes e um total de 111 cadernos. A encadernação foi feita em couro com os dizeres “Colégio Farroupilha CADERNOS de Gladis Renate Wiener” seguidos da identificação do volume de acordo com o ano escolar (ver figura 2).

Figura 1: Coleção de Cadernos de Luiz Carlos Petry



Fonte: Memorial do Deutscher Hilfsverein do Colégio Farroupilha.

Figura 2: Coleção de Cadernos de Gladis Renate Wiener



Fonte: Memorial do Deutscher Hilfsverein do Colégio Farroupilha.

As duas coleções abrangem um total de 224 cadernos das disciplinas de 1ª a 5ª séries do Curso Primário do Colégio Farroupilha durante a década de 1950, conforme é possível visualizar no quadro 1.

Quadro 1: Cadernos analisados

Série	Cadernos Luiz Carlos Petry	Cadernos Gladis Renate Wiener Blumenthal	Total
1ª	27	22	49
2ª	23	23	46
3ª	23	30	53
4ª	22	17	39
5ª	18	19	37
Total	113	111	224

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

São compostas por cadernos de Deveres, Caligrafia, Ditado, Português, Redação, História, Geografia, Ciências, Matemática, Música e Desenho. Ambas seguem um certo padrão: cada tomo encadernado corresponde a uma série do Curso Primário. Os cadernos que os compõem possuem a capa-padrão da escola de cor azul acinzentado que contém uma etiqueta de identificação dos alunos colada na frente. Os nomes dos estudantes são escritos a lápis com letra cursiva, seguidos pelo número de cada um⁵. Enquanto na primeira e segunda série os registros eram feitos a lápis, da terceira série em diante predomina o uso da caneta-tinteiro. Na primeira página de cada coleção estão anexados os boletins escolares dos alunos que nos permitem visualizar a professora correspondente de cada série, assim como os familiares responsáveis que costumavam assiná-los.

Os cadernos são em tom de cinza ou azul (tamanho 22cmx16cmx5cm), da Tipografia Mercantil Ltda., com etiqueta da escola fornecida pela Livraria Continente. Há cadernos de outras tipografias e/ou livrarias – Selbach, Globo, Herrmann, Schapke. Os cadernos de matemática são quadriculados, em tamanho pequeno e médio. Os demais são de três linhas separadas por dois traços, como os de caligrafia, modelo alemão Süterling. Esse mesmo formato também aparece em quadricula-

³ Luiz Carlos Petry nasceu na cidade de Montenegro/RS em 31 de janeiro de 1945. Filho do industrialista Alfredo Alvício Petry e da dona de casa Hilda Noll Petry, começou seu processo de escolarização no Curso Primário do Colégio Farroupilha em 1951, permanecendo na escola até 1962 (JACQUES, 2013, p. 240).

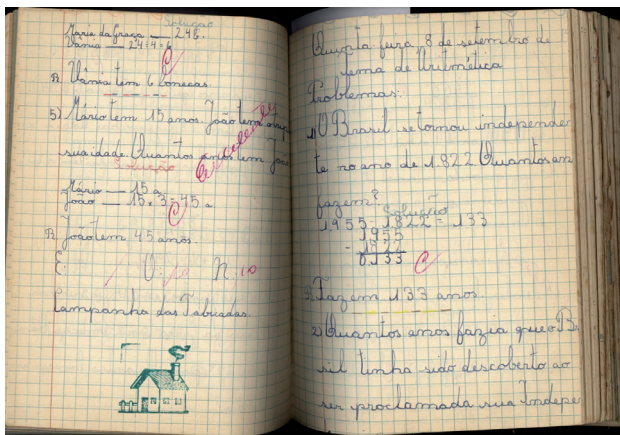
⁴ Gladis Renate Wiener nasceu em Porto Alegre/RS em 13 de fevereiro de 1946. Filha do podólogo e comerciante de calçados Kurt Wiener e da podóloga Neu Wiener, frequentou o Colégio Farroupilha no Curso Primário e Secundário no período entre 1953 e 1961 (BASTOS, 2013, p. 310).

⁵ O número de Luiz Carlos era 104 e o de Gladis 628.

do pequeno. A maioria dos cadernos tem 16 folhas, mas na quarta e quinta séries há cadernos de Matemática com 40 folhas (caderno de temas, caderno de problemas) (BASTOS, 2013a, p. 319).

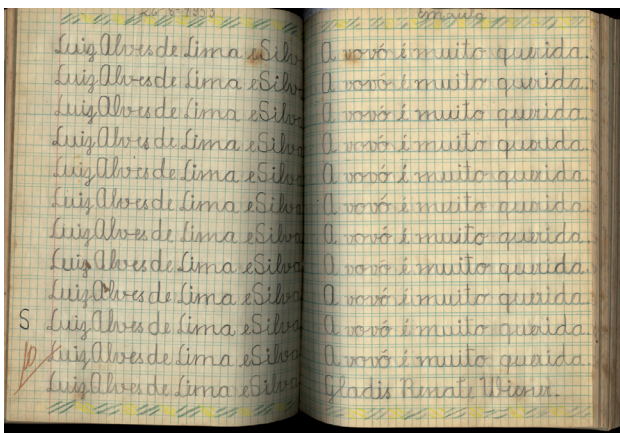
Nas figuras 3 e 4 podemos visualizar as páginas quadriculadas dos cadernos de matemática e caligrafia respectivamente.

Figura 3: Caderno de matemática



Fonte: Gladis Renate Wiener (1955).

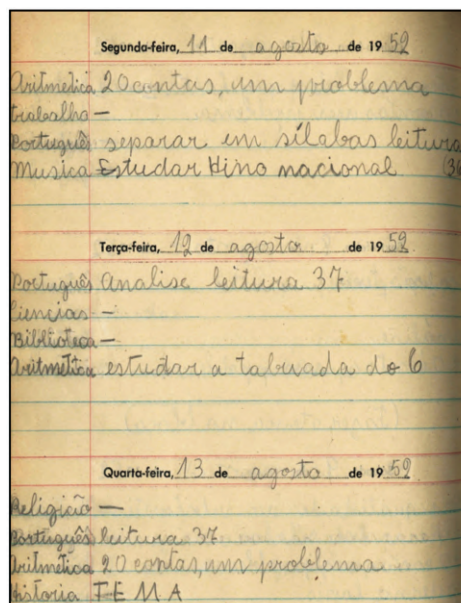
Figura 4: Caderno de caligrafia



Fonte: Gladis Renate Wiener (1955).

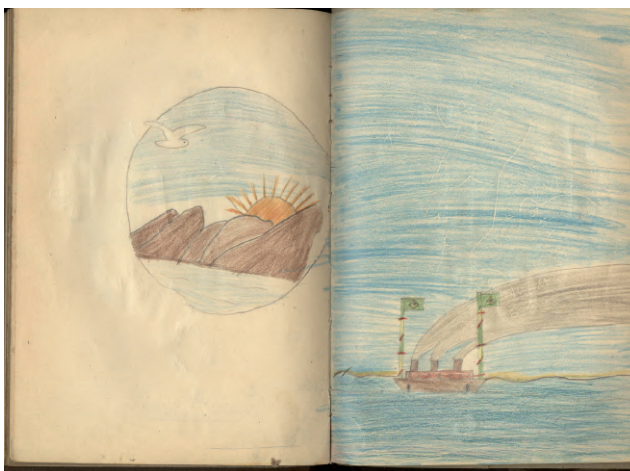
Nos cadernos de deveres⁶, cada página era dividida em três dias da semana, que os alunos deveriam preencher com a data e as atividades e/ou temas de casa solicitados, conforme podemos ver na figura 5. Já os de desenho tinham a peculiaridade de não possuírem linhas, conforme a figura 6.

Figura 5: Caderno de deveres



Fonte: Luiz Carlos Petry (1952).

Figura 6: Caderno de desenhos



Fonte: Luiz Carlos Petry (1952).

Jacques destaca que, ao imergir nas coleções, encontramos variadas produções manuscritas dos alunos, que apresentam diversas formas e modos de produção de uso. Os cadernos documentam, portanto, múltiplas produções.

Nos de português, por exemplo, há cadernos específicos de gramática, ditado, redação, caligrafia e cópias; nos cadernos de aritmética, temos

⁶ Os cadernos de deveres funcionavam como uma espécie de agenda de tema de casa, contendo as tarefas e os temas de casa passados para os discentes, os feriados, as férias escolares e os dias não letivos. Também serviam como comunicação dos pais com os professores, pois era o local em que os responsáveis informavam a ausência do aluno. Sobre os cadernos de deveres ver Bastos (2013a).

exemplares para exercícios com histórias matemáticas e outros para cálculo mental (JACQUES, 2011, p. 23).

Tanto interna quanto externamente, chamam atenção o capricho e o cuidado com os cadernos, que deixam a impressão de que os mesmos não eram utilizados em sala de aula, mas sim em casa. De acordo com Viñao (2003, p. 23), a questão estética exerce um sentido ético, regularizador e disciplinador; por isso, em cadernos exemplares é fundamental a questão da limpeza, ausência de manchas, folhas arrancadas ou anotações e desenhos intempestivos não controlados. Em entrevista realizada em novembro de 2014, Luiz Carlos relata que os registros eram feitos em blocos de rascunho em sala de aula e que posteriormente os alunos passavam tudo a limpo para os cadernos, quando também faziam ilustrações e colavam gravuras. O ex-estudante também contou que sua mãe costumava encaderná-los no final de cada ano para que fossem dados de presente de Natal para o seu pai. A coleção foi doada por Luiz Carlos em 2009, num encontro de turma de ex-alunos do curso colegial (JACQUES, 2011, p. 103).

De acordo com Bastos, a coleção da Gladis também foi guardada e encadernada por sua mãe:

Em conversa com Dona Ellen, na época com 94 anos, sobre o porquê da conservação e da encadernação dos cadernos das filhas, manifestou que, por estarem “tão bonitinhos e limpinhos” e as notas serem excelentes, resolveu conservá-los, mandando encaderná-los no Instituto Pão dos Pobres. Revela que não conhecia experiência similar nem na Alemanha nem no Brasil (BASTOS, 2013a, p. 315).

Posteriormente, Gladis, sentindo orgulho de seus cadernos encadernados, resolveu continuar conservando-os até que os doou para o Memorial do Colégio Farroupilha para que ficassem disponíveis para consulta e pesquisa.

A conservação dos cadernos é, para Gladis, um “lugar de memória” de sua infância e escolaridade. Relata nunca ter se sentido tolhida na escola, conservando assim boas recordações do tempo de escolarização. Ao folhear os cadernos, recorda as aulas de caligrafia, os ditados, o Meu diário, o caderno de deveres, as festividades, as medalhas e menções honrosas, as fotos anuais, etc. (BASTOS, 2013a, p. 316).

Em um contexto em que os cadernos tendem a ser esquecidos em sótãos e porões ou descartados no lixo, o ato de guardar e conservar cadernos escolares e

disponibilizá-los para pesquisas acadêmicas tem sido muito valorizado pelos pesquisadores em História da Educação.

À medida que se amplia o interesse historiográfico pelos cadernos, igualmente há a inquietude por sua busca, de modo que sua constituição em objeto de estudo é devedora e caminha em paralelo com o empenho de iniciativas que têm tido o objetivo de identificar, inventariar, classificar e conservar cadernos e demais trabalhos escolares (CASTILLO GÓMEZ, 2012, p. 67).

O Memorial do Colégio Farroupilha tem promovido essa iniciativa de inventariar e classificar cadernos escolares, assim como outros documentos que fizeram parte da história da escola. A disponibilização de documentos para a pesquisa acadêmica tem permitido a realização de uma série de estudos que utilizam como fonte a documentação de seu acervo. Entre as inúmeras fontes disponíveis para pesquisa, as coleções de cadernos têm despertado interesse significativo. Nas páginas que seguem, discorreremos sobre como essas duas coleções singulares cruzaram o caminho de diferentes pesquisadores, sendo analisados a partir de diversos olhares e enfoques. Destacamos a sua versatilidade e potencialidade como fonte para a História da Educação.

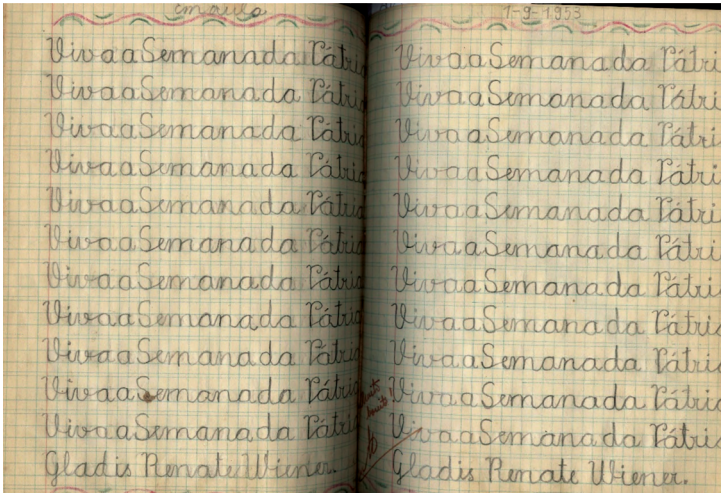
A VERSATILIDADE E POTENCIALIDADE DAS COLEÇÕES: UMA INCURSÃO EM DIFERENTES PRODUÇÕES

Ao visitar o acervo do Memorial do Colégio Farroupilha, destacam-se entre inúmeros documentos os seus cadernos escolares. Seu acervo salvaguarda cadernos escolares da década de 1920 até o ano de 2017. No meio desse material um leque de possibilidades se abre para pesquisadores da área de História da Educação. Ao decidir analisar seus cadernos, surgem uma série de indagações: Por onde começar? Quais escolher? A partir de quais critérios? Em meio a tantas possibilidades e estudos já efetuados, optou-se por trabalhar com as coleções de Luiz Carlos e Gladis devido à sua circulação entre os integrantes do grupo de pesquisa “Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: memórias e histórias (1858-2008)”⁷.

Abrindo a coleção de cadernos de Gladis do ano de 1953 em uma folha qualquer, deparamo-nos com duas páginas onde a frase “Viva a Semana da Pátria” é repetida constantemente, seguida do nome da aluna na última linha, conforme é possível observar na figura 7:

⁷ O grupo de pesquisa é coordenado pela Prof^ª. Dra. Maria Helena Camara Bastos.

Figura 7: Caderno de caligrafia



Fonte: Gladis Renate Wiener (1953).

O que chama a atenção nessas páginas? Seus dizeres? A letra bonita? Os frisos? As páginas quadriculadas? A frase “em aula” acima dos frisos? A observação “Muito bonito” e a nota 10 escritas pela professora em letra vermelha? Depende muito do olhar e do foco de análise de cada pesquisador, que, através de diferentes olhares, pode trazer novas descobertas e indagações sobre esse corpus documental. Por isso faremos uma incursão em estudos que trabalharam com os tomos encadernados, elencando aspectos destacados por cada pesquisador. Alguns detiveram-se somente em cadernos presentes nas coleções, outros cruzaram-nos com cadernos avulsos de outros estudantes, há também os que recorreram a outras fontes como depoimentos orais, fotografias, boletins, cartilhas escolares, entre outros. Mas todos os estudos de que trataremos a seguir têm em comum o fato de terem tomado essas coleções singulares da década de 1950 como fonte ou objeto para a pesquisa em História da Educação.

Bastos (2013 a) analisou a coleção de cadernos da estudante Gladis dando destaque a sua materialidade e conteúdo, às atividades recorrentes, assim como às marcas deixadas pela aluna e por seus professores. Através de boletins anexados, notas e observações das professores, a autora identificou pistas significativas do processo avaliativo adotado pela escola. Além disso, através dos cadernos de deveres foi possível analisar a distribuição do tempo escolar e suas práticas cotidianas dentro e fora da sala de aula, assim como os recessos escolares. A autora enfatiza ainda que, através dos cadernos de ditado, redação e *meu diário*, é possível avaliar a habilidade de escrita da aluna. Já os cadernos de ciências naturais, história e geografia possibilitam a análise dos con-

teúdos e atividades desenvolvidas em cada série.

Jacques (2011 e 2013) analisou as marcas de correção presentes em cadernos escolares de quatro alunos do Curso Primário do Colégio Farroupilha, sendo parte desses cadernos de Luiz Carlos e de Gladis. De acordo com a autora, os cadernos são objetos tão comuns e corriqueiros no universo escolar que não nos damos conta de sua historicidade, que se entrecruza com a História da Educação. “Pais, alunos, professores, diretores, supervisores, orientadores, todos passam por eles despreocupados, sem enxergar que eles falam” (JACQUES, 2013, p. 337). Assim, a autora toma esses documentos como um portador de marcas de quem ensina e de quem aprende.

Jacques debruçou-se sobre a interação entre professores e alunos que ocorre nos cadernos escolares, principalmente a intervenção dos professores. Foi dado destaque às palavras, frases, imagens e sinais gráficos utilizados pelos professores e alunos na correção das atividades registradas nos cadernos. Para a autora os efeitos dessa interação demonstram-se através das tarefas escolares.

Há, de fato, diferentes vozes presentes e se manifestando a partir de diferentes lugares sociais: o professor apresenta um conteúdo didático, conteúdo esse definido segundo referenciais curriculares elaborados nas diversas instâncias do ensino. O aluno interage com esses conteúdos e produz também seus próprios significados. Portanto, o caderno tem a função de comunicar a produção da sala de aula, nesse sentido, seus registros se dirigem também a outros interlocutores como pais e profissionais do processo educativo (JACQUES, 2011, p. 58).

Figueiredo (2015) analisou de que forma os valores morais e cívicos eram vivenciados pelos alunos e professores nos cadernos escolares do curso primário nas décadas de 1940 e 1950. Foram examinados 229 cadernos, sendo 224 de Gladis e de Luiz Carlos. Segundo a autora, a ideia inicial era analisar somente os cadernos de história, mas, ao folhear duas coleções de cadernos, a pesquisadora se deu conta de como os heróis e personagens da História do Brasil apareciam nas mais diversas disciplinas, principalmente em períodos de festividades cívicas nacionais. Ao debruçar-se de forma mais atenta sobre o suporte de pesquisa, percebeu-se que os cadernos escolares, entre suas inúmeras funções, também eram utilizados para disseminar valores morais e cívicos para as crianças.

Posteriormente, em sua dissertação de mestrado, Figueiredo (2017) relatou que após o término desse estudo surgiram muito mais perguntas do que respostas. Percebeu-se que se, por um lado, os cadernos da década de 1950 estavam repletos de valores morais e cívicos brasileiros, por outro, os mais antigos, da década de 1920, estavam escritos em língua alemã com somente algumas anotações em língua portuguesa. Além disso, há um vácuo, pois o acervo não possui cadernos do final da década de 1930 e início de 1940. Logo a autora percebeu que as mudanças foram impulsionadas pela política de nacionalização do ensino e, na falta de cadernos, procurou outros documentos para analisar essa questão. Assim, através de análise de correspondências, periódicos e entrevistas de história oral foi produzida a dissertação de mestrado intitulada *A nacionalização do Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha: um complexo jogo de adesões e resistências (1937-1945)*. A investigação iniciada com questionamentos decorrentes de uma análise de cadernos, a partir da análise de outras fontes, demonstra como o potencial desse suporte vai além de sua materialidade, trazendo inquietações que nos levam a diferentes documentos, originando novas e diferentes pesquisas.

No estudo “Meu diário: Escritas de si na escola primária (1951-1977)”, Bastos (2013b) deteve-se nos cadernos intitulados “Meu diário”, cadernos de ditado e redação presentes nas coleções de Gladis e Luiz Carlos. A autora aponta que as produções presentes nesses cadernos compõem as práticas de escrita obrigatórias do cotidiano escolar, entretanto, as do “Meu diário” davam maior autonomia aos alunos, que muitas vezes podiam escrever textos livres, escolhendo o tema e como se exprimir.

Essas escritas são, pois, um testemunho de sua própria vida cotidiana, na escola e na família, que faz parte do processo de ensino da língua materna – escrever bem, aprender a pensar, expressar “bons sentimentos” – com a intenção de formar uma determinada identidade de aluno e de pessoa. A análise dos deveres em primeira pessoa, de expressão individual, permite perceber como os alunos expressam as finalidades que a escola e a sociedade prescrevem no seu processo formativo de homem e de cidadão (BASTOS, 2015, p. 285).

Grazziotin (2015) analisou os cadernos de ciências naturais dos alunos que frequentaram o segundo, terceiro e quarto ano do Ensino Primário do Colégio Farroupilha. Entre a documentação analisada, estavam os cadernos de Luiz Carlos e de Gladis. Ao tomar os cadernos como fonte de análise, a autora identificou sua materialidade, as lições mais recorrentes, a presença de

inúmeras ilustrações, as marcas de correção das professoras e os valores transmitidos em aula: “dizer a verdade, a inocência da infância e, ainda, a alimentação saudável” (GRAZZIOTIN, 2015, p. 177).

A imersão nos cadernos também possibilitou identificar alguns elementos ideológicos daquele período:

As décadas de 40, 50 e 60 do século XX abarcam tanto a legislação referente à Reforma Capanema como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Ao se fazer uma relação entre os registros do caderno de Ciências e as memórias do senhor Petry, observa-se, sobretudo, marcas de uma educação com ênfase nos ideais nacionalistas e higienistas, o que corresponde à política do Estado Novo. Obviamente, por tratar-se de Ciências Naturais, entre essas duas a maior visibilidade recai nos aspectos relativos à higiene. Estão presentes em todos os cadernos de todos os anos conteúdos, versos, comemorações e imagens que têm como foco o cuidado com o corpo, o asseio e a higiene pessoal (GRAZZIOTIN, 2015, p. 182).

Búrigo e Santos (2015) analisaram os problemas registrados nos cadernos de aritmética de Gladis. As autoras apontam que, na década de 1950, a escolha, redação e abordagem dos problemas matemáticos estavam entre as tarefas atribuídas aos professores do Curso Primário.

Não se tratava de uma tarefa simples, pois os problemas deveriam, ao mesmo tempo, contemplar os conteúdos previstos para cada ano escolar, simular ou evocar as experiências cotidianas das crianças e, ainda, preparar para as questões intrincadas do Exame de Admissão (BÚRIGO; SANTOS, 2015, p. 192).

A análise dos cadernos de Gladis deixaram pistas de como os professores do Colégio Farroupilha se desincumbiam dessa tarefa. Os problemas contavam com referências ao cotidiano local, questões tanto do mundo infantil quanto do mundo adulto, festividades nacionais e forte preparação para o exame de admissão. De acordo com a autora, o conteúdo nos cadernos evidencia um ensino orientado para a resolução de problemas envolvendo diferentes campos e representação de números, em que os alunos eram preparados não somente para o exame de admissão, mas também para o mundo adulto.

O que os cadernos nos revelam, sobretudo, é que cabia ao curso primário conduzir os alunos de uma infância mágica, povoada de brinquedos, flores e animais, até a entrevisão de um mundo dos adultos, em que tudo é negociado, controlado, medido, calculado e conferido. As referências aos parques e às piscinas, parecem, nesse contexto, licen-

ças poéticas por meio das quais as professoras expressavam a sua consciência de que os alunos ainda eram, apesar de tudo, crianças (BÚRIGO; SANTOS, 2015, p. 2000).

Almeida e Souza (2015) analisaram os cadernos das disciplinas de História dos anos 1950 e 1960, sendo alguns do Curso Primário e outros do Curso Secundário do Colégio Farroupilha. Entre o corpus documental consta o caderno de história de Luiz Carlos do 5º ano do Curso Primário. As autoras se detiveram em examinar a materialidade, a estética e os processos de didatização do ensino de História registrados em suas páginas. Cruzando diferentes cadernos, o estudo destaca a recorrência das ilustrações, da utilização de chaves em meio aos conteúdos trabalhados, as temáticas abordadas e os conteúdos de cada ano. De acordo com as autoras, o corpus documental demonstrou um ensino que abordava os fatos do passado de forma descontextualizada, baseando-se na atuação épica de personagens.

Mostrava-se aos alunos uma história descritiva, homogeneizadora, em que as narrativas eram naturalizadas, princípios esses coerentes aos conceitos que se tinha acerca da disciplina naquela temporalidade (ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 223).

Silva (2015) analisou como a geometria era trabalhada no Curso Primário do Colégio Farroupilha através da coleção de Luiz Carlos. De acordo com a autora, apesar de não figurar na grade curricular da década de 1950, os saberes geométricos estão presentes em cadernos de diferentes disciplinas. Portanto, não havia um caderno da matéria Geometria, mas havia rastros de saberes geométricos encontrados em cadernos como os de cópia, desenho e um caderno sem nome.

A autora identifica exercícios que articulam os conceitos geométricos estudados com situações da realidade dos alunos, como, por exemplo, “o ângulo formado entre os ponteiros do relógio e a posição das prateleiras da biblioteca” (SILVA, 2015, p. 232). Silva aponta que essa preocupação em estabelecer relação com o cotidiano é uma marca no ensino da escola e um indicativo de apropriação do método ativo, cunhado pela escola nova que propõe uma formação total do indivíduo, tendo o aluno como centro do processo de aprendizagem (ibid, p. 235).

A partir dessa imersão em diferentes estudos que se utilizaram das mesmas coleções podemos perceber uma série de aspectos tanto sobre a escola quanto sobre os autores dos cadernos. Gladis e Luiz Carlos eram alunos com um ótimo desempenho escolar, que cuidaram de seus cadernos com tanto zelo e capricho durante sua

formação que suas mães, ao invés de descartá-los, optaram por guardá-los como relíquias. Posteriormente, os ex-estudantes decidiram doá-los e disponibilizá-los para pesquisa, permitindo-nos encontrar em suas páginas inúmeros rastros da história da instituição. Os cadernos deixam pistas sobre uma política de nacionalização, valores preconizados, interações entre docentes e estudantes, distribuição do tempo escolar, tarefas atribuídas tanto aos professores quanto aos alunos, entre outras questões. No próximo tópico discutiremos como, apesar de já muito exploradas, a potencialidade dessas coleções como fonte ainda está longe de ter se esgotado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES E CAMINHOS A PERCORRER

A ampla circulação das coleções de Gladis e Luiz Carlos entre pesquisadores da área de História da Educação demonstra como os cadernos escolares ganharam importância como fonte dentro de determinado grupo, e também o quanto eles revelam sobre determinado período e determinada escola. Porém, algumas questões foram percebidas pelos pesquisadores que as analisaram, mas não foram levadas a fundo, por não ser o enfoque principal dos estudos, deixando ainda uma série de questões para se explorar.

Apesar de mencionadas por Jacques (2011), Bastos (2013a) e Figueiredo (2015), a questão da tipologia dos cadernos, assim como sua materialidade, as livrarias e tipografias em que foram fabricados, ainda carecem de estudos mais aprofundados. Almeida e Souza (2015), assim como Grazziotin (2015), mencionam a presença de ilustrações coladas nos cadernos que faziam parte de manuais e revistas infantis, mas ainda não há nenhum enfoque que se dedique a analisar somente a origem de cada imagem. Grazziotin (2015) mencionou alguns valores preconizados e aspectos ideológicos que os cadernos de ciências deixaram em evidência. Figueiredo (2015) dedicou-se a analisar os valores morais e cívicos presentes em diferentes disciplinas, mas seria interessante dar continuidade ao estudo dessas questões através de entrevistas de história oral para ver os impactos que essas questões exerceram, ou não, sobre a formação dos estudantes. Também não foi feito nenhum estudo sobre a forma como as mulheres eram retratadas nos cadernos. Enquanto as coleções estão repletas de menções à grandes heróis do sexo masculino, a única mulher retratada como heroína é a princesa Isabel. Além disso, quando se fala das figuras paterna e materna, o pai costuma ser relacionado às atividades tipicamente masculinas, como pescar, acampar e trabalhar, já as

mães, quando citadas nos textos ou problemas matemáticos, estão fazendo compras para a casa, cozinhando e costurando.

As possibilidades se multiplicam ainda mais se cruzarmos essas coleções com cadernos do mesmo período ou de períodos diferentes (anteriores ou posteriores), assim como com as outras fontes disponíveis no acervo da escola, como fotografias, cartilhas, livros didáticos, entre outros documentos.

De acordo com Escolano Benito:

Voces y escrituras, iconos y objetos, no son elementos fríos de una periclitada y curiosa arqueología, sino fuentes y símbolos de una cultura que hay que desvelar para entender los “silencios” de la memoria histórica, el logos que gobierna la gramática interna de lo escolar, el intrincado y labiríntico conjunto de dispositivos y rutinas que se imponen como prácticas ordinárias en esta institución ya secular que es la escuela (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 114).

Podemos tomar os cadernos escolares como objetos que deixam rastros de vozes e escritos que nos ajudam a investigar esses silêncios da memória histórica apontados pelo autor, assim como quem determina suas rotinas e suas práticas. É importante que continuemos os preservando e explorando suas possibilidades de análise, pois como afirma Viñao (2008, p. 14), “não existe um fenômeno, acontecimento ou assunto que, considerado de perspectivas diferentes, não mostre aspectos antes não-visíveis ou visíveis, mas não apreciados”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt; SOUZA, Ariane Simão de Souza. Escritos imaculados: cadernos de História, registros de memórias do Colégio Farroupilha (1950-1962). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. v. II, p. 202-225.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Um retrato multicolorido da escola: cadernos de uma aluna singular (1953-1957). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2013a. p. 307-336.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Meu diário: escritas de si na escola primária (1951-1957). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2013b. p. 283-306.
- BÚRIGO, Elisabete Zardo; SANTOS, Janine Garcia dos. Representações do mundo nas aulas de matemática: problemas aritméticos em cadernos dos anos 1950. In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. v. II, p. 187-201.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 66-72, jan./abr. 2012.
- CORDOVA, Tania. Redações, cartas e composições livres: o caderno escolar como objeto da cultura material da escola (LAGESC/SC – 1935). **Hist. Educ.** (Online), Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 209-226, maio/ago. 2016.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. **La escuela como cultura: experiencia, memoria, arqueología**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.
- FIGUEIREDO, Milene Moraes. O menino brasileiro tem um dever a cumprir: valores morais e cívicos em cadernos escolares do Curso Primário (décadas de 1940/1950). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. v. II, p. 149-169.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. Páginas que persistem: cadernos de ciências naturais e a permanência de um tempo escolar. In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. v. II, p. 170-186.
- GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Mariana. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 35-48.
- JACQUES, Alice Rigoni. **As marcas de correção dos cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha (1948-1958)**. 2011. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2011.
- JACQUES, Alice Rigoni. Do carimbo à caneta vermelha: marcas de correção em cadernos escolares (1948-1958). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2013. p. 232-259.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Papéis guardados**. Rio de Janeiro: UFRF, Rede Sirius, 2003.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Um objeto quase invisível. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 7-14.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo com os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.).

Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 129-144.

SILVA, Maria Célia Leme. Os saberes geométricos nos cadernos do Ensino Primário. In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bitten-

court. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS:** memórias e histórias (1858-2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. v. II, p. 226-241.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Cadernos à vista:** escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 15-33.

A EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS DISCENTES COMO ATIVIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM DESIGN

THE EXHIBITION OF WORKS BY STUDENTS AS A PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE TEACHING OF DESIGN AT THE UNDERGRADUATE LEVEL

Gustavo Cossio¹

Resumo: Este artigo apresenta a exposição de trabalhos acadêmicos como possibilidade de reflexão para o ensino do design. A fundamentação teórica do estudo busca introduzir o campo do design, para então abordar aspectos do design de exposição, bem como a especificidade da exposição de design. Em uma abordagem sobre a exposição como atividade didático-pedagógica, são analisados dois estudos de caso, com base em entrevistas semiestruturadas e levantamento fotográfico. A mostra FAUForma: designers refere-se aos trabalhos de conclusão de curso da Universidade de São Paulo – USP. Já a mostra Interiores em Cena apresentou o Curso de Design de Interiores da Universidade Feevale, em Novo Hamburgo – RS. Por fim, verifica-se que o caráter legitimador da exposição oportuniza educar, comunicar e informar sobre design, com o enfoque na divulgação da produção discente. Desse modo, salienta-se a sua contribuição para uma cultura de projeto e a socialização dos conhecimentos articulados no ensino do design.

Palavras-chave: Design e educação. Exposição de design. Ensino do design.

Abstract: This article presents the exhibition of academic works as a possibility of reflection for the teaching of design. The theoretical foundation aims to introduce the field of design and then to address aspects of exhibition design, as well as the specificity of the design exhibition. Approaching the exhibition as a didactic-pedagogical activity, two case studies are analyzed, based on semi-structured interviews and photographic surveys. The FAUForma: designers exhibition refers to the course completion works of the University of São Paulo – USP, and the Interiores em Cena exhibition presented the Interior Design Course of Universidade Feevale, in Novo Hamburgo-RS. Finally, the article discusses how the legitimizing character of the exhibition allows educating, communicating and informing about design, with a focus on the dissemination of student production. Thus, it emphasizes the exhibition's contribution to a project culture and the sharing of the knowledge articulated in the teaching of design.

Keywords: Design and education. Design exhibition. Design teaching.

1 APRESENTAÇÃO

O objetivo deste artigo é apontar a contribuição de exposições de trabalhos acadêmicos para uma reflexão sobre o ensino de graduação. Embora as bases conceituais sobre o planejamento e a montagem de exposições sejam passíveis de aplicação para as diversas áreas do conhecimento, o texto enfatiza a realização de mostras em cursos de design. Assim, a proposta reside em destacar o papel da exposição de design no contexto universitário, compreendida em três eixos fundamentais: a) a oportunidade de reflexão sobre determinado curso

de graduação a partir da curadoria e divulgação da produção discente; b) o projeto de exposição cultural como objeto de estudo e possibilidade de atuação para os futuros profissionais; c) a exposição enquanto atividade didático-pedagógica que, a partir da visibilidade da produção discente, contribui para o fortalecimento da identidade profissional e de uma cultura de projeto.

Para tanto, após uma breve conceituação sobre o campo do design e sua inserção no país, se faz pertinente abordar a fundamentação teórica em design de exposição,

¹ Mestre em Design (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS). E-mail: dsgcossio@gmail.com.

em uma síntese sobre os conceitos que parametrizam essa modalidade de projeto. Em seguida, o texto trata da especificidade da exposição de design de fins educativos.

De modo a exemplificar o projeto de exposição de design em âmbito acadêmico, são abordados dois estudos de caso. A mostra FAUForma: designers foi organizada por alunos e professores do Bacharelado em Design da Faculdade de Arquitetura da Universidade de São Paulo. Em sua primeira edição extramuros, ocorrida em 2011, apresentava os Trabalhos de Conclusão de Curso da primeira turma de formandos, com a montagem no Museu da Casa Brasileira – MCB, em São Paulo – SP. Essa mostra tornou-se referência para o segundo caso em análise.

A exposição Interiores em Cena foi desenvolvida no contexto da disciplina de Vitrinismo e Instalações Temporárias, do Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores da Universidade Feevale, com duas montagens nas dependências da instituição, sendo a primeira em 2013/II, no campus II, e a segunda em 2014/I, no campus I, ambos localizados em Novo Hamburgo – RS. Destaca-se a realização dessa mostra à época da formação de sua primeira turma e do reconhecimento do curso por parte do Ministério da Educação.

No que se refere ao vínculo do pesquisador com as exposições em análise, pontua-se que a FAUForma: designers constituiu um dos três estudos de caso de sua dissertação de mestrado (COSSIO, 2011). Na mostra Interiores em Cena, a atuação foi como docente da disciplina na qual se desenvolveu o projeto expositivo, nas funções de orientador e organizador da atividade, além de ter sido o responsável pelo projeto gráfico. Para abordar os dois estudos de caso, salienta-se a realização de entrevistas semiestruturadas com alunos e professores envolvidos com a organização, além da análise dos textos das exposições e o levantamento fotográfico nos locais de montagem.

2 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE DESIGN, DESIGN DE EXPOSIÇÃO E EXPOSIÇÃO DE DESIGN

Com o propósito de fundamentar o estudo sobre exposições de trabalhos acadêmicos, busca-se introduzir uma breve conceituação sobre o campo do design e, em seguida, sobre design de exposição, compreendido aqui como modalidade projetual. A partir de então, embora estes aspectos teórico-metodológicos sejam aplicáveis a variados tipos de mostras, cabe ressaltar a especificidade da exposição de design.

2.1 Design, uma introdução

A definição precisa do que venha a ser design foi tema polêmico desde seu nascimento. Ao conceituar o termo, Bürdek (2010, p. 13) remonta à primeira definição, pelo Oxford Dictionary, em 1588: “um plano desenvolvido pelo homem ou um esquema que possa ser realizado”. Contudo, o sentido atual daquilo que denominamos design surge no contexto da Revolução Industrial, em meados do século XIX, quando a divisão do trabalho separou – o que até então era feito pela mesma pessoa – o projeto do objeto da sua manufatura, da sua produção. Já no século XX, conforme a definição estabelecida pelo International Council of Societies of Industrial Design – ICSID, de 1959, prevalece a ideia de que

Design é uma atividade criativa que consiste em determinar as propriedades formais dos objetos produzidos industrialmente. Por propriedades formais não se entende somente as características exteriores, mas, sobretudo, as relações funcionais e estruturais que fazem com que o objeto tenha uma unidade coerente tanto do ponto de vista do produtor quanto do usuário. Ao design industrial estende-se a adoção de todos os aspectos do ambiente humano condicionados pela produção industrial (CARA, 2010, p. 22).

Sobre essa definição, Maldonado (2009) destaca sua limitação, pois concebe design apenas como realização de uma especialidade técnica. O autor cita que, além do valor estético (ou estético-funcional), o design considera “os fatores relativos ao uso, fruição e consumo individual ou social do produto (fatores funcionais, simbólicos ou culturais), como aos que se referem a sua produção (fatores técnico-econômicos, técnico-construtivos, técnico-sistemáticos, técnico-produtivos e técnico-distributivos)” (MALDONADO, 2009, p. 14). A respeito de uma conceituação atual sobre design, vale citar a definição recente da World Design Organization sobre o papel do designer no cenário contemporâneo:

Design é uma atividade criativa cujo propósito é estabelecer as qualidades multifacetadas de objetos, processos, serviços e seus sistemas de ciclos de vida. Assim, design é o fator central da humanização inovadora das tecnologias e o fator crucial das trocas econômicas e culturais [...] Design trata de produtos, serviços e sistemas concebidos através de ferramentas, organizações e da lógica introduzidas pela industrialização – não somente quando são produzidos em série².

Conforme Bonsiepe (2011) e Margolin (2014), o designer contribui para o bem-estar social ao projetar

² WDO – World Design Organization. *Industrial Design*. Disponível em: <<http://wdo.org>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

produtos materiais e imateriais que solucionam problemas humanos. Nesse aspecto, Bonsiepe (2011, p. 21) ressalta que humanismo projetual é “o exercício das capacidades projetuais para interpretar as necessidades de grupos sociais e elaborar propostas viáveis, emancipatórias, em forma de artefatos instrumentais e artefatos semióticos”.

No Brasil, a necessidade de se estabelecer o estudo e a aplicação sistemática do design se dá, de fato, com a instalação da Escola Superior de Desenho Industrial – ESDI, no ano de 1962³. Ressalta-se o vínculo daquela geração de designers – composta em boa parte por imigrantes e nomes de ascendência estrangeira – com o modernismo europeu e a ordem social, política e econômica vigente no cenário nacional. O país, durante o período inicial de industrialização, passava por uma transição, na qual havia a necessidade da afirmação de uma ‘unidade nacional’ através da valorização de nossas fontes históricas, étnicas e culturais. Isso significava que a configuração de nossa cultura material deveria ser elaborada segundo os cânones do modernismo, atendendo as exigências de reprodução das condições sociais. Portanto, o designer deveria atuar ao lado e a favor dos processos produtivos e seus meios, dentro da lógica capitalista requisitada pela modernização do Estado nacional (NIEMEYER, 1998).

A origem do ensino do design no país ocorreu nas regiões em que o processo de industrialização mais avançava, o centro-sul. Em São Paulo, o curso do Instituto de Arte Contemporânea do Museu de Arte de São Paulo IAC-MASP (1951-1953) representa o embrião da institucionalização da atividade (LEON, 2014; NIEMEYER, 1998). Cumpre citar também a experiência do Instituto de Desenho Industrial – IDI (1968-1989), um organismo de pesquisa, divulgação e consultoria em design, instalado no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro – MAM-RJ. Leon (2005, p. 100) assevera que “o IDI, como instituto de pesquisa, não sofria pressões de mercado e nunca competiu com escritórios privados. Pôde empreender projetos de fôlego, definidos a partir de prioridades sociais e econômicas”. Nesse sentido, Wollner (2003) acrescenta que o instituto desempenhou um importante papel na formulação dos primeiros programas oficiais, vinculado a instituições, principalmen-

te governamentais, no desenvolvimento de projetos, pesquisas e normas em desenho industrial.

Entre as exposições organizadas pelo IDI nas dependências do MAM, destaca-se a realização das três primeiras edições da Bienal Brasileira de Desenho Industrial, em 1968, 1970 e 1972⁴. Ressalta-se que as bienais apresentavam os trabalhos de designers brasileiros e incluíam mostras advindas de outros países, além de trazer mostras de trabalhos da ESDI em todas as edições, e da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, FAU-USP, na edição de 1970 (LEON, 2005; SOUZA, 1996; VAN CAMP; FONTOURA, 2010). Assim, verifica-se que desde os primórdios da atividade no contexto nacional eram realizadas exposições que representavam a metodologia aplicada nas escolas e os resultados do ensino do design no país.

2.2 Design de exposição, uma modalidade projetual

Para Lorenc, Skolnick e Berger (2010), o design de exposição tem o objetivo de contar uma história sobre o significado de um conceito ou tema, um objeto, um espaço, um evento, uma figura histórica, uma empresa e seus produtos, e assim por diante. A informação interpretativa é mais frequentemente expressa sob a forma de exposição, que é composta de um local, artefatos físicos, imagens, meios audiovisuais e conta, muitas vezes, com recursos interativos. Quanto aos tipos de exposição, no que se refere à natureza e objetivos, Locker (2011) classifica as exposições genericamente como de fins comerciais ou culturais. Ainda de acordo com Locker (2011), independentemente da natureza, é a ideia de comunicar uma história em determinado espaço tridimensional que atua como elo entre estes ambientes muito diferentes.

Lorenc, Skolnick e Berger (2010) corroboram a questão, pois defendem que todas as exposições têm algo importante em comum: a possibilidade de contar uma história (*storytelling*). Na maior parte delas, como a história será contada é a preocupação essencial do designer, que estrutura a experiência em uma narrativa, um narrador, um caminho e um contexto. De acordo com os autores, a narrativa define o início, o meio e o fim da história. O narrador constitui-se de várias mídias, entre elas o texto visual, e a tecnologia. O caminho relaciona

³ Embora haja iniciativas anteriores, especialmente no âmbito das artes gráficas com a produção de periódicos, é a partir dos anos 1950 e 1960 que o design se afirma no Brasil, com o surgimento dos primeiros cursos de formação e a incipiência da indústria (CARDOSO, 2007).

⁴ Após as três primeiras edições, a Bienal de Desenho Industrial seria descontinuada por problemas de custos e prazos, sendo retomada em 1990 e 1992, em Curitiba (SOUZA, 1996; VAN CAMP; FONTOURA, 2010). A partir de 2006, realiza-se a Bienal Brasileira de Design, de caráter itinerante na em suas edições. Destaca-se também a Bienal Brasileira de Design Gráfico, organizada pela Associação de Designers Gráficos do Brasil – ADG, desde 1992, cuja 12ª edição ocorreu em 2017, em Brasília – DF.

a narrativa com o espaço tridimensional, o que conecta a história com o visitante.

Por sua vez, Fernández e Fernández (2010) destacam a incorporação de novos elementos em design de exposição e, assim, uma ruptura com as tendências tradicionais, nas quais o mais importante eram o objeto e a sua informação. Agora, o que se busca é que o público também se sinta atraído pela exposição e se torne parte dela, utilizando-se, para tal, distintos recursos expográficos, tais como luz, cor, sons, audiovisual, sistemas multimídia, etc. Lorenc, Skolnick e Berger (2010) asseveram que o designer deve estar familiarizado com questões concernentes ao espaço, à tecnologia, aos *displays* e aos materiais, no sentido de empregar recursos gráfico-visuais a serviço de determinada narrativa.

No contexto museológico, enquanto meio de comunicação, a exposição constitui o que Cury (2006) denomina um espaço de educação informal. A museografia engloba todas as ações práticas de um museu: planejamento, arquitetura e acessibilidade, documentação, conservação, exposição e educação e abrange a triangulação objeto-exposição-homem. Já a expografia, como parte da museografia, “visa à pesquisa de uma linguagem e de uma expressão fiel na tradução de programas científicos de uma exposição” (CURY, 2006, p. 27).

Em nosso estudo, compreendemos que os termos expografia e design de exposição equivalem-se, sendo um próprio do campo da museologia e o outro do campo do design. No que se refere ao objeto musealizado, Fernández e Fernández (2010) postulam que este se converte em um *performance* linguístico, uma vez que integra uma trama, a história contada – no espaço expositivo e temporal – juntamente com as outras peças de determinada mostra.

Assim, o projeto de exposições culturais, na medida em que estabelece uma interface entre o público e o objeto exposto, constitui-se em uma ação de informar, educar e comunicar pelo design. Ao visitarmos um museu, galeria ou centro cultural, interagimos com o espaço organizado, o que se dá pela mensagem expressa através do projeto expográfico (LORENC; SKOLNICK; BERGER, 2010).

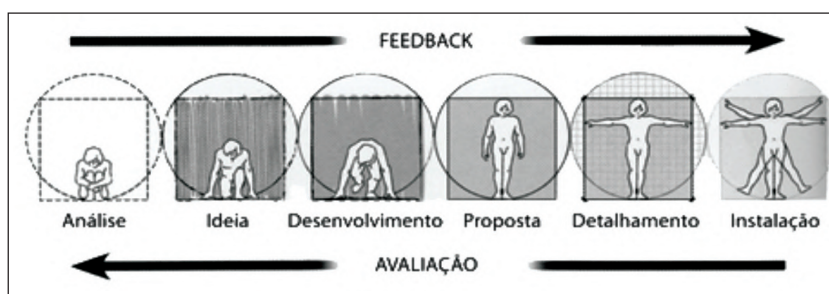
Portanto, design de exposição abarca a parte que visualmente se manifesta para o público, com vistas a sua experiência (qualidades sensoriais). É conteúdo (a informação e a concepção da comunicação como interação) e for-

ma (a maneira de organizar a informação, considerando o enfoque temático e seu desenvolvimento, a seleção e articulação dos objetos, a elaboração espacial e visual). A exposição constitui um espaço social de contato com um determinado saber. Desse modo, salientamos que as exposições são concebidas com vistas à experiência do público (CURY, 2006).

Entendemos que o designer pode estabelecer as relações entre o público e o objeto exposto ao ocupar-se de atividades que possibilitam a interação. A disposição espacial dos elementos, a luminotécnica, a cor, a ambientação funcionam como recursos de uma qualidade semântica⁵ (GONÇALVES, 2004). Acrescentamos que, ciente dos objetivos da exposição, o designer articula tecnologia, arquitetura e comunicação ao planejar o espaço de modo a propor uma ambientação. Pode, ademais, contribuir com o desenvolvimento de sistemas de interação humano-computador, vídeos e *websites*. No que se refere ao design gráfico, o profissional ocupa-se da identidade visual da exposição, que se estende da marca aos catálogos e ao material promocional, como *press kits*, *folders* e cartazes. Além disso, planeja material instrucional, de modo a apresentar informações sobre os objetos.

No entanto, salienta-se que o designer não é um projetista responsável apenas por desenvolver o material gráfico de comunicação da exposição. Com efeito, é necessário mencionar o que postulam Lake-Hammond e Waite (2010): o designer tem deixado de ser um técnico subordinado para participar ativamente de todas as etapas do processo da exposição contemporânea – do conceito à construção. Segundo Locker (2011), o primeiro passo para projetar exposições é desenvolver uma compreensão do processo de design. O diagrama da figura 1 simplificou este processo, propondo um caminho linear, que considera como um projeto se desenvolve, a partir da análise até a instalação.

Figura 1: Processo de desenvolvimento de projeto em design de exposição



Fonte: Adaptado de Locker (2011).

⁵ Segundo Gonçalves (2004), no sentido de atuar sobre a dimensão dos significados.

A figura do diagrama é um lembrete útil de que, em todo processo de concepção, devemos fazer a pergunta: qual será a natureza da relação física e emocional entre a exposição e o seu público? O círculo representa tudo o que já se sabe sobre o projeto, o cliente, a organização, o local e o corpo de pesquisa, que criará uma história. O quadrado representa o diálogo entre o público e o espaço expositivo.

As fronteiras entre análise e desenvolvimento do conceito de projeto são fluidas e necessitam de *feedbacks* constantes ou *loops* de retorno, teste e reteste das ideias. O projeto evoluirá a um ponto no qual emerge uma proposta realista para a apresentação ao cliente. Após, o designer pode começar a se envolver com o processo de projeto detalhado e as exigências técnicas. A instalação da exposição constitui o início do fim do processo. Em cada etapa do desenvolvimento haverá comentários críticos que, no final, assumem a forma de reflexão sobre o conjunto, a fim de informar os projetos de exposições futuras⁶ (LOCKER, 2011).

A respeito dos agentes profissionais envolvidos na exposição, Cury (2006, p. 37) afirma que devem responder às indagações: “como as pessoas aprendem, o quê e como estamos ensinando e, ainda, quais são as melhores estratégias expográficas de comunicação”. Se realçarmos o privilégio da exposição como lugar social, destacando a sua dimensão estética, inferimos a respeito das possibilidades de contribuição do designer no contexto dos museus e instituições culturais, e vislumbramos a sua atuação como relevante para o alcance do objetivo primordial da exposição que, para Gonçalves (2004), é a aproximação do objeto exposto com o visitante.

Lake-Hammond e Waite (2010) ponderam que o curador continua responsável pela coleção e pela pesquisa de conteúdo. Por isso, a principal tarefa do designer, devido às suas habilidades de interpretação, é assegurar que o público acesse e interaja para, a partir daí, construir as suas próprias interpretações considerando a mensagem da exposição. A participação do designer possibilita uma ampliação no que se refere ao processo criativo de pesquisa, necessário para a produção de exposições inovadoras.

Ainda em conformidade com Lake-Hammond e Waite (2010), abandona-se a ideia do curador como único detentor de determinado conhecimento especializa-

do, pois na contemporaneidade se insere em uma atividade que configura esforço colaborativo entre curadores, museólogos, designers, arquitetos, educadores, técnicos e, de modo ascendente, o público. Em face destas ponderações, faz-se possível afirmar que o designer pode contribuir para solucionar os problemas de comunicação dos museus e instituições culturais, especialmente no que concerne ao espaço expositivo. Em via de mão dupla, a exposição de design de fins educativos pode contribuir para a difusão e a consolidação de uma cultura de design.

2.3 Exposição de design, uma atividade didático-pedagógica

Nesta breve contextualização sobre a exposição de design, vale destacar a relevância de museus e instituições culturais orientados ao tema. O Design Museum, localizado em Londres, Inglaterra, menciona em sua apresentação:

No Design Museum acreditamos que sem um design melhor, adequada utilização dos escassos recursos e mais inovação, o futuro não vai funcionar. Vemos o design como parte integrante de todos os aspectos da vida: uma maneira de compreender o mundo ao nosso redor, e torná-lo um lugar melhor para viver⁷.

A instituição contabiliza, ao longo de sua trajetória, que perpassa três décadas, ter recebido cerca de 5 milhões de visitantes – entre eles, 400 mil crianças em grupos escolares. Já realizou mais de uma centena de exposições, e, além de estruturar um programa de ações educativas, a sua coleção representa uma amostra significativa do design contemporâneo, entre móveis e peças gráficas.

Sobre o papel da exposição e do museu de design, Antonelli (2006), curadora do Departamento de Arquitetura e Design do Museu de Arte Moderna de Nova York – MoMA, afirma:

O design ainda é totalmente subestimado. Os museus são uma oportunidade real para o design ganhar, eu não diria, mais respeito, mas, pelo menos, para levar as pessoas a fazerem uma pausa. Museus são lugares onde você deveria mudar a velocidade. O visitante pode ir mais rápido ou mais devagar. E no caso do design no MoMA, meu objetivo é que os visitantes façam uma pausa (ANTONELLI, 2006, p. 86, tradução nossa).

⁶ Para o estudo de metodologias de projeto para o desenvolvimento de exposições, consulte-se o referencial teórico de Cury (2006), Lorenc, Skolnick e Berger (2010) e Fernández e Fernández (2010), além de Locker (2011).

⁷ Extraído de <<http://designmuseum.org>>. Acesso em: 3 fev. 2018. Tradução nossa.

Para a profissional, o desafio em uma curadoria de design é o fato de a exposição necessitar ser sempre mais atrativa que mostras de pinturas e esculturas. Ao mesmo tempo, Antonelli (2006) reflete sobre a relevância de se certificar em manter a dignidade e a seriedade que a instituição exige. Segundo Sudjic (2010), diretor do Design Museum, o contexto e o processo são essenciais. O autor exemplifica que

precisamos saber por quanto tempo uma máquina de escrever esteve em produção e quanto custou, para entendê-la plenamente. Precisamos ver as plantas detalhadas, a propaganda, as ferramentas de produção e a embalagem para ter uma noção de sua importância (SUDJIC, 2010, p. 173).

Ao corroborar a questão, Antonelli (2006) cita a necessidade de evitar o efeito *feira comercial*:

Você deve ser capaz de contextualizar seus objetos [...] então enquadrar as coisas é crucial. Porém, certifique-se que o contexto não é um contexto de compras [...] O que eu normalmente faço é criar uma cenografia surpreendente, para que as pessoas possam distinguir entre um museu e uma feira de negócios ou uma loja comum (ANTONELLI, 2006, p. 87, tradução nossa).

Em suma, a curadora de exposições de design do MoMA ressalta que não houve mudanças significativas no modo de apresentar a informação. As poucas exposições que apresentaram objetos por meio de recursos visuais não foram bem-sucedidas, ou seja, a materialidade dos objetos é um requisito.

Em âmbito nacional, é reconhecida a atuação do Museu da Casa Brasileira – MCB, que se apresenta como uma instituição que

se dedica às questões da cultura material da casa brasileira. É o único do país especializado em design e arquitetura, tendo se tornado uma referência nacional e internacional nesses temas. Conhecido pela localização privilegiada, uma mansão da década de 40 quase no cruzamento das avenidas Faria Lima e Cidade Jardim, o MCB é um verdadeiro oásis entre os prédios da região com seu jardim de mais de 6 mil metros quadrados. O MCB é uma instituição do Governo do Estado de São Paulo e da Secretaria de Estado da Cultura. Atualmente é administrado pela Organização Social “A Casa – Museu de Arte e Artefatos Brasileiros”⁸.

A sua coleção permanente conta com exemplares do mobiliário dos séculos XVII ao XXI e reforça, em sua agenda cultural, a vocação para as áreas de arquitetura e design por meio da multiplicação de exposi-

ções temporárias e de um programa diversificado de debates, palestras, cursos, oficinas e lançamentos de livros. Desde 1986, realiza, anualmente, o Prêmio Design Museu da Casa Brasileira, a mais longa e tradicional premiação da categoria no país, que chegou a sua 31ª edição em 2017. O MCB desenvolve também ações que propiciam a formação de novos públicos através de seu núcleo educativo, que, além do atendimento ao público espontâneo, promove regularmente visitas agendadas voltadas ao público escolar (do ensino infantil ao superior) e público em geral. Entre outras instituições museológicas no Brasil com ações em design, destacam-se o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro – MAM/RJ e o Museu Oscar Niemeyer – MON, em Curitiba.

A curadora de design Adélia Borges (2010) afirma que a história do design brasileiro começou a ser escrita apenas recentemente. Por ocasião da Bienal Brasileira de Design 2010, a especialista elucidou a contribuição da exposição para a memória da atividade, ao afirmar que “se o foco principal de uma Bienal é o presente, ela pode voltar seu olhar para o passado, visando trazer à luz, rememorar e compartilhar legados que nos ajudam a compreender em que ponto estamos e, assim, gestar melhor o futuro” (BORGES, 2010, p. 45).

Ao considerarmos que boa parte do público desse tipo de exposição é constituída por estudantes e designers, as mostras históricas podem contribuir para uma identidade profissional. É possível inferir uma relação positiva entre a formação de designers e as mostras históricas de design, uma vez que, ao se deparar com o conhecimento de designers pioneiros, os estudantes têm uma valiosa oportunidade de identificação.

3 ANÁLISE DE EXPOSIÇÕES DE TRABALHOS DISCENTES COMO REFLEXÃO PARA O ENSINO DO DESIGN

A seguir, são analisadas duas mostras de modo a exemplificar o processo de desenvolvimento de exposições de design no contexto do ensino de graduação. Primeiramente, trata-se da FAUForma: designers, do curso da Universidade de São Paulo – USP. Posteriormente, o texto discorre sobre a exposição Interiores em Cena, do Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores, da Universidade Feevale, em Novo Hamburgo – RS.

3.1 A exposição FAUForma: designers

A exposição FAUForma: designers tratou dos 12 Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC da primeira

⁸ Extraído de <<http://www.mcb.org.br>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

turma do Bacharelado em Design da Universidade de São Paulo – USP. O seu período em cartaz no Museu da Casa Brasileira – MCB, na capital paulista, seria inicialmente de 19 de agosto a 18 de setembro de 2011. Porém, foi prorrogada até 2 de outubro. Em seu website, o texto de apresentação da exposição citava:

A proposta da exposição FAUForma: designers é apresentar os trabalhos desses 12 alunos, bem como a linha pedagógica do curso. Realizar uma exposição dos formandos da primeira turma do Curso de Design é uma solução para dois pontos: mostrar-se ao público que manifestou tal demanda e a toda sociedade e proporcionar um espaço para a crítica dos caminhos percorridos nesses primeiros 5 anos do curso. Para alcançar esses objetivos constatamos que seria fundamental que a exposição deixasse os limites físicos da FAU e mesmo da Cidade Universitária, e acontecesse no meio da cidade, no meio das pessoas que conhecem ou não o campo do Design [...] Nessa oportunidade oferecida pelo Museu da Casa Brasileira, o curso assume publicamente sua personalidade, expondo diversas facetas para a sociedade que o financiou e que lhe cobrou existência. Os projetos aqui apresentados refletem a visão da USP na formação de profissionais de Design que devem estar aptos a cumprir o papel social esperado dos egressos da maior universidade pública do país⁹.

A FAUForma: designers foi montada no segundo andar do MCB, com acesso aos terraços laterais e vista para o jardim, nos fundos. Os janelões permitiam a entrada de luz natural constante, o que atenuava a fadiga museal. O padrão cromático empregado – amarelo queimado, preto e branco – sutilmente alinhava-se às cores predominantes no edifício e na identidade visual do MCB. A proposta trazia os 12 trabalhos representados em fotografias em preto e branco, além de fundos de única cor, sendo esta ora branco, ora amarelo queimado, em uma diagramação ortogonal. Os fatores que

nortearam a sua concepção são explicitados ao final do catálogo:

Dois pontos: Indicam um prenúncio, comunicam que se aproxima um enunciado [...] a identidade visual dessa exposição trabalha sobre essa ideia do usuário, de que o projeto desses alunos só faz sentido quando em uso, quando existe esse usuário que o coloca em prática, expresso no uso de fotos dos modelos dos produtos. E também de que, a partir desses indícios coletados e apresentados, inicia-se uma sentença, uma enunciação. Dois pontos: o que é e o que queremos que seja o curso de design da FAUUSP (BRAGA; COSTA; BASSANI, 2011, p. 92).

Figura 2: Material gráfico da exposição



Fonte: Braga, Costa e Bassani (2011).

A entrada da exposição apresentava seu logotipo e texto de apresentação, e possibilitava o acesso pela direita e pela esquerda. O material instrucional era constituído por painéis suspensos por fios de aço, sendo que os expositores postos ao lado destacavam cada protótipo, conforme a figura 3.

⁹ Extraído de < <http://www.fau.usp.br/fauforma/2011/>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

Figura 3: Identidade visual e vista do espaço expositivo



Fonte: Banco de imagens do autor.

Os painéis se destinavam a elucidar o processo de desenvolvimento dos projetos. Para tanto, eram diagramados com fotos, desenhos à mão e no computador, imagens de modelos físicos e virtuais. De modo a responder sobre a organização, foram entrevistados presencialmente os professores Marcos da Costa Braga e Jorge Bassani, do Departamento de Projeto e História da FAU-USP. Destaca-se também o papel dos professores como orientadores dos alunos no projeto da exposição.

Braga (2011) pondera que, além destes fatores, os estudantes têm a consciência de que, se o curso for reconhecido, eles terão benefícios com isso: “De certa forma, você agrega valor ao capital simbólico que representa o diploma da USP, a sociedade passa a conhecer o curso, isto também é um interesse”. O docente salienta as intenções de projeto da FAUForma: designers:

A exposição teria o caráter de dizer o que é o curso. Escrevemos os textos, onde foi colocado como foi o projeto final e o perfil da turma. A partir da geração de um catálogo teve-se a oportunidade de manifestar algumas opiniões. E se pensou e se discutiu bastante que se a exposição em si não criasse um debate lá no espaço, mas a existência dela provocasse um debate interno aqui. Ela foi pensada dessa forma. Isso ficou claro pra nós, não só mostrar para a sociedade como o dinheiro público está sendo gasto, o que produzimos em termos de profissionais, qual a qualidade dos projetos e qual a filosofia que orientou estes projetos. Isto constava nos textos do catálogo e nos textos da exposição (BRAGA, 2011).

Além disso, Braga (2011) afirma que, por ter acontecido fora dos muros da cidade universitária, o curso da FAU se mostrou também para o campo: “Ao nos tor-

namos públicos, nós sofremos críticas do meio social, principalmente das outras escolas de design [...] é uma forma de se mostrar pra sociedade e provocar reflexões” (BRAGA, 2011). Nesse viés, o professor justifica a parceria com o Museu da Casa Brasileira – MCB:

O MCB vem se configurando como uma instituição que é pública, que também é do estado, como nós, e trata-se de uma instituição de total apoio à atividade do design. Organiza o Prêmio Design Museu da Casa Brasileira, que é o maior, o mais diversificado e mais tradicional, porém ela promove constantemente outros eventos sobre design. Então ela foi escolhida por isso, por ser uma instituição e ser uma casa do design em São Paulo (BRAGA, 2011).

No que concerne à curadoria da exposição, Braga e Bassani (2011) asseveram que não se tratou de uma curadoria de seleção de objetos. O requisito era a prévia aprovação das bancas. Como exceção estavam alguns trabalhos selecionados por professores e alunos para elucidar a trajetória dos formandos no curso.

Já a divulgação da exposição ocorreu majoritariamente pela internet: pelo *site* oficial¹⁰ e, também, por meio de malas de e-mails, nas quais circulou um *flyer* eletrônico. Além destes, o material impresso foi enviado pelo correio para organizações relacionadas ao campo do design, associações profissionais e universidades. Os professores Braga e Bassani (2011) mencionam ainda a divulgação do museu, que publicou sobre a exposição em sua programação *online* e impressa. Sobre o meio de divulgação mais favorável, Bassani e Braga (2011) apontam a *web*. O evento tinha páginas próprias nas redes sociais¹¹, além de terem ocorrido postagens em blogs.

Dentre os acadêmicos que atuaram como designers da exposição, André Noboru e Eduardo Ferreira foram indicados pelos professores para a entrevista sobre a atividade. A respeito do estabelecimento de diretrizes para o projeto, Ferreira (2011) revela:

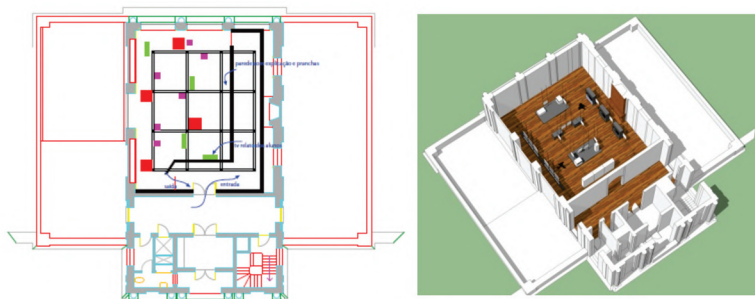
A exposição tem que mostrar que o foco acaba sendo no usuário, daí antes de partirmos para qualquer solução de projeto, criamos este conceito que

¹⁰ Disponível em <<http://www.fau.usp.br/fauforma>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

¹¹ Disponível em <<https://www.facebook.com/fauformadesigners>>. Acesso em: 3 fev 2018.

acabou juntando com o conceito que o Noboru pensou que tinha base em dois pontos. Os dois pontos são primos de uma enunciação. Tivemos estes dois focos, a parte de rever o que foi o curso e mostrar que o nosso curso tem um foco que acaba sendo o usuário, algo mais tradicional talvez. Quando a gente pensou o espaço expositivo foi a mesma coisa, o espaço expositivo não pode se sobrepor aos projetos de maneira nenhuma (FERREIRA, 2011).

Figura 4: Planta baixa preliminar e maquete eletrônica final



Fonte: Noboru, 2011; Ferreira, 2011.

Os acadêmicos ressaltam que o conteúdo da exposição foi norteado pelo catálogo, tanto os textos quanto as imagens. As fotografias foram obtidas e editadas pelos próprios discentes. Os entrevistados descreveram os recursos expográficos utilizados. Para tanto, ressaltam que sua concepção pautou-se pela opção de simplificar para viabilizar. Noboru (2011) comenta sobre o uso de pranchas para apoiar as imagens e os textos: “Foi determinado um suporte que apoiasse essas pranchas. Buscamos referências de outras exposições que solucionassem isso porque também não haviam paredes adequadas na sala do museu”. O resultado pode ser visto na figura 5.

Figura 5: Recursos expográficos



Fonte: Banco de imagens do autor.

Sobre as atribuições da equipe, Noboru (2011) complementa:

Nos dividimos em grupos de trabalho. Teve o grupo que trabalhou no site, grupo que trabalhou nos materiais impressos, e depois teve um grupo que trabalhou nos protótipos dos expositores. Um elemento importante desse projeto foi o suporte das pranchas, que não sabíamos se ia ficar muito pesado, se ia aguentar, então teve um grupo específico que trabalhou nesse suporte. Procuramos um perfil de alumínio bonito e que funcionasse bem. As fitas, os cabos de aço, foi tudo previamente testado (NOBORU, 2011).

Ainda a respeito de uma testagem dos elementos expositivos, os alunos afirmam que esta se deu no atelier da FAU, onde os suportes foram avaliados quanto à resistência. As mídias eletrônicas foram utilizadas para os trabalhos de conclusão destinados ao meio virtual e se constituíram nos monitores de LCD (figura 6).

Figura 6: Mídias eletrônicas e vistas da exposição



Fonte: Banco de imagens do autor.

O sucesso daquela exposição oportunizou a realização de novas edições. Em 2015, apresentou os TCCs aprovados no ano anterior, no espaço do Museu de Arte Contemporânea da USP. Já em 2016, no espaço do Centro Universitário Maria Antonia, a mostra comemorou os dez anos do curso, com 65 trabalhos entre TCCs e projetos premiados.

3.2 A exposição Interiores em Cena

A exposição de design no contexto universitário é um espelho que reflete a produção discente, ao passo que contribui para o fortalecimento da identidade profissional. – Turma de Vitrinismo e Instalações Temporárias, 2013/II.

A exposição Interiores em Cena ocorreu em 2013/II e 2014/I, em um momento relevante para o Curso Superior de Tecnologia em Design de Interiores da Universidade Feevale, por dois motivos: a formação de sua primeira turma e o processo de reconhecimento por parte do Ministério da Educação. Embora também se tratasse de questões protocolares, destaca-se que as condições eram propícias para a reflexão sobre o curso de graduação que então iniciava. Assim, a exposição de design surgiu como alternativa para que o curso se apresentasse a ele mesmo, além dos órgãos competentes, ao estabelecer um diálogo sobre a produção discente, tanto com a comunidade acadêmica quanto com o público externo.

Inicialmente, a turma teve aulas expositivas-dilogadas sobre design de exposição e sobre a especificidade da exposição de design. Estudaram-se os casos FAUForma: designers e a Bienal Brasileira de Design. Além disso, conceituou-se sobre o projeto de identidade visual e foi feito um exercício de *naming*¹². Com efeito, o nome Interiores em Cena foi obtido a partir da técnica de *brainstorming*, que é um exercício de geração de ideias. A turma apontou substantivos e adjetivos relacionados ao curso de design de interiores. A partir da escolha dos termos mais apropriados, foram feitas diferentes combinações e a pré-seleção de alguns nomes. Em uma votação, o grupo optou por Interiores em Cena, com o designativo “mostra de trabalhos acadêmicos”. Para a elaboração da identidade visual e do projeto gráfico da exposição, foram escolhidos alguns elementos do fazer projetual, tais como o desenho, a geometria e a representação gráfica, destacando as iniciais “d” e “i”. Em seguida, a identidade visual foi aplicada em um conjunto de cinco cartazes e *flyers* para divulgação no campus e em âmbito virtual, conforme a figura 7.

Figura 7: Cartazes e *flyers* virtuais com aplicação da identidade visual da exposição



Fonte: Banco de imagens do autor.

Com a definição do nome e da identidade visual, partiu-se para as etapas de análise do espaço, com levantamento fotográfico e das dimensões, além do estudo dos modos de expor, com avaliação de suportes. Para a elaboração do material instrucional, o conteúdo foi dividido por disciplinas, cujos textos e imagens foram diagramados em painéis no tamanho A1 e impressos em lona, optando-se assim por materiais que pudessem ser reutilizados após a mostra. Os painéis seguiam o padrão visual adotado e traziam o nome do componente curricular, ementa, um resumo do trabalho exposto, discentes autores, professor(a) e semestre letivo, de acordo com a figura 8:

Figura 8: Template para diagramação dos painéis e vista geral da exposição



Fonte: Banco de imagens do autor.

O projeto expositivo foi concebido em sala de aula, pelos alunos da disciplina de Vitrinismo e Instalações Temporárias. De acordo com seu Plano de Ensino, a disciplina tem por objetivo “realizar projetos em design de exposição de fins comerciais e culturais, habilitando o corpo discente para pesquisa e desenvolvimento em design gráfico ambiental para espaços efêmeros” e ocorre no quinto semestre do curso.

¹² Processo de criação de nome para empresas, produtos e serviços.

Figura 9: Vistas da exposição. Primeira montagem em 2013/II



Fonte: Banco de imagens do autor.

Na época, a exposição foi projetada pela turma sob orientação do professor que redigiu este artigo e foi organizada em parceria com a professora Luciana Néri Martins, coordenadora do curso na época. Vale mencionar o seguinte trecho do seu texto para a exposição:

Nosso curso viabiliza uma formação teórico-profissional de maneira articulada, multidisciplinar e aprofundada, abrangendo as áreas das Artes Visuais, Design, Design de Interiores, Moda, Design Gráfico e Arquitetura tendo em vista que o mundo do trabalho atual necessita de profissionais que dialoguem em diferentes campos, nestas áreas do conhecimento. Esta prerrogativa se observa nas disciplinas de que o curso é composto e conforme podemos ver na mostra *Interiores em Cena* (MARTINS, 2013).

Já a curadoria foi feita pelo colegiado de docentes, quando se solicitou a cada professor que indicasse um trabalho representativo de sua disciplina para a mostra. Portanto, definiu-se que a exposição deveria abranger todas as disciplinas¹³ e assim oferecer uma visão geral sobre os conteúdos trabalhados, além de suas relações com as áreas do conhecimento correlatas ao design de interiores.

Foram elaborados três textos para a exposição. Um deles foi escrito pela professora convidada Suzana Vielitz, e pontuava o resultado do trabalho do designer de interiores: “Os ambientes internos são os espaços vestidos cenicamente, para serem vistos, mostrados e de-

monstrados, vividos e percebidos”. Já o texto da turma de *Vitrinismo e Instalações Temporárias*, 2013/II, trata-va do projeto e suas intenções:

Através do *brainstorm*, uma tempestade de ideias onde tudo é válido, foi eleito o nome *Interiores em Cena*, que significa nosso curso em cena, aberto a todos. Para a concepção, tivemos aulas sobre design de exposição e identidade visual, analisamos o espaço e os expositores, e desenvolvemos desenhos técnicos. Em se-

guida, buscamos colegas e professores para selecionar trabalhos, diagramamos os painéis, orçamos os materiais necessários, participamos da montagem e apresentamos o projeto ao curso.

Na abertura da exposição, em 16 de outubro de 2013, a comunidade do curso se reuniu em um auditório para a apresentação da exposição. Ao detalhar o projeto e as intenções da mostra, a atividade organizada pela turma teve uma dimensão educativa e integradora. Nesse sentido, salienta-se a fala da coordenadora do curso:

Destaco a importância da socialização das experiências dos acadêmicos, e na posição que tenho a honra de ocupar hoje como coordenadora do curso, apoio estas iniciativas que nascem nas disciplinas e transcendem a interdisciplinaridade que o curso demonstra. A formação em Design de Interiores ocorre assim, de forma integrada ao seu campo social, mostrando à sociedade na qual está inserida que o profissional formado aqui não só desenvolveu aspectos técnico-profissionais, mas também humanos e de formação da cidadania (MARTINS, 2013).

Vale salientar a repercussão da exposição na imprensa. A abertura da mostra contou com reportagem da TV Feevale, que contribuiu para divulgar o curso no contexto local¹⁴. Do mesmo modo, o jornal da região destacou que “a mostra possibilita à comunidade conhecer o curso e contratar os profissionais egressos”¹⁵. Em 2014/I, a exposição teve nova montagem, no campus I da universidade, como mostra a figura 10.

¹³ A exceção se deu em relação às disciplinas do último semestre, que então ocorriam pela primeira vez.

¹⁴ TV Feevale – Mostra *Interiores em Cena*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0QiwPr_m8ko>. Acesso em: 1 fev. 2018.

¹⁵ Miniaturas antecipam obras de novos designers. *Jornal NH*, 23 de out. 2013.

Figura 10: Vistas da exposição. Segunda montagem em 2014/I



Fonte: Banco de imagens do autor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Particularmente, os casos FAUForma: designers e Interiores em Cena registram a prática colaborativa em exposição, conforme visto na fundamentação teórica desta pesquisa. A FAUForma: designers só foi possível graças ao comprometimento de alunos e professores, muito bem articulados com entidades parceiras e o próprio MCB. Do mesmo modo, a exposição Interiores em Cena evidencia o caráter integrador de uma atividade didático-pedagógica cuja efetivação é resultante do trabalho interdisciplinar entre discentes, docentes e instituição.

Vale destacar que, nestes estudos de caso, verificou-se o entendimento da exposição como modalidade projetual em design. Além disso, os itens complementares – material instrucional, promocional, *website* e catálogo – oportunizaram uma vivência prática aos alunos em design gráfico e em design de exposição.

Em nossa análise, os jovens designers cumpriram com os objetivos de alinhar a identidade visual do evento ao material promocional e ao espaço expositivo, tendo como meta principal comunicar a produção dos cursos. Ao passo que os projetos expográficos constituíram uma densa oportunidade de aprendizagem aos envolvidos, o maior beneficiado parece ser o corpo discente, que teve sua produção legitimada pela exposição de fins educativos, que lhe ofereceu visibilidade.

Ao encerrarmos esse estudo, ressaltamos uma contradição: embora se verifique a polissemia do design e uma prolixa cultura material nas sociedades contemporâneas, de modo geral pouco se sabe sobre *o que é design*. Esse questionamento importa também para os designers, cujo espectro de atuação se amplia constantemente. Assim, faz-se necessária uma reflexão permanente sobre o seu papel. Nesse aspecto, a exposição de de-

sign pode ser meio importante para *pensar* o design e o compromisso de uma ciência social aplicada. O caráter

legitimador da exposição de fins educativos, amparada em pesquisa científica e preocupada, acima de tudo, em dialogar sobre verdades, oportuniza a visualização do design no cerne das questões que contribuem para a qualidade de vida. Na exposição de design de fins educativos, o projeto é informação, e o público tem acesso ao processo de desenvolvimento de produtos.

Nesse aspecto, é sintomático o exemplo do jogo de xadrez para cegos e videntes, entre os 12 trabalhos de conclusão de curso da FAUForma: designers, legitimada pelo Museu da Casa Brasileira. Em que medida projetos como esse, quando musealizados, contribuem para uma acepção de design orientado para as reais necessidades sociais, por parte de quem projeta, organiza e visita a exposição? Em tempos de dúvidas sobre o papel do designer, torna-se importante que os discentes e profissionais realizem exposições que compreendam a necessidade de educar pelo e para o design.

REFERÊNCIAS

- ANTONELLI, P. Design and Architecture: Paola Antonelli interviewed by Bennett Simpson. In: MARINCOLA, P. (org.). **What makes a great exhibition?** Philadelphia Exhibitions Initiative, 2006.
- BASSANI, J. A organização da exposição FAUForma: designers. **Entrevista ao autor**. São Paulo, 20 de setembro de 2011.
- BONSIEPE, G. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.
- BORGES, A. A celebração do melhor momento do design brasileiro. In: BORGES, A. (org.). **III Bienal Brasileira de Design**. Curitiba: Centro de Design Paraná, 2010. v. 1.
- BRAGA, M. C. A organização da exposição FAUForma: designers. **Entrevista ao autor**. São Paulo, 19 de setembro de 2011.
- BRAGA, M. C.; COSTA, Z. C.; BASSANI, J. (org.). **FAUForma: designers: mostra dos primeiros graduados do curso de design da USP = FAUForma: designers: exhibition of the first graduates in USP's design course**. São Paulo: Blücher, 2011.
- BÜRDEK, B. **História, teoria e prática do design de produtos**. São Paulo: Blucher, 2010.
- CARA, Milena. **Do desenho industrial ao design no Brasil: uma bibliografia crítica para a disciplina**. São Paulo: Blucher, 2010.

- CARDOSO, R. **O design brasileiro antes do design:** aspectos da história gráfica, 1870-1960. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- COSSIO, G. **Design de Exposição de Design** – três estudos sobre critérios projetuais para comunicação com o público. 2011. 203 p. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PGDesign/UFRGS. Porto Alegre, 2011.
- CURY, M. X. **Exposição** – Concepção, montagem e avaliação. São Paulo: Annablume, 2006.
- FERNÁNDEZ, L. A.; FERNÁNDEZ, I. G. **Diseño de exposiciones:** concepto, intalación y montaje. Madrid: Alianza Forma, 2010.
- FERREIRA, E. O projeto da exposição FAUForma: designers. **Entrevista ao autor.** São Paulo, 17 de setembro de 2011.
- GONÇALVES, L. R. R. **Entre cenografias:** o museu e a exposição de arte no século XX. São Paulo: EDUSP, 2004.
- LAKE-HAMMOND, A.; WAITE, N. Exhibition design: Bridging the knowledge gap. **The Design Journal**, Berg Publishers, v. 13, n. 1, 2010.
- LEON, E. **IAC** – Primeira Escola de Design do Brasil. São Paulo, Blucher: 2014.
- LEON, E. **Design brasileiro quem fez, quem faz** = Brazilian design who did, who does. Rio de Janeiro: SENAC Rio, 2005.
- LOCKER, P. **Exhibition Design.** Lausanne: AVA, 2011.
- LORENC, J.; SKOLNICK, L.; BERGER, C. **What is exhibition design?** Hove: Rotovision, 2010.
- MALDONADO, Tomás. **Design Industrial.** Lisboa: Edições 70, 2009.
- MARGOLIN, V. **A política do artificial:** ensaios e estudos sobre design. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2014.
- MARTINS, L. N. Sobre a exposição Interiores em Cena. **Entrevista ao autor.** Novo Hamburgo, 09 de outubro de 2013.
- NIEMEYER, L. **Design no Brasil:** origens e instalação. Rio de Janeiro: 2AB, 1998.
- NOBORU, A. O projeto da exposição FAUForma: designers. **Entrevista ao autor.** São Paulo, 17 de setembro de 2011.
- SOUZA, P. **ESDI:** biografia de uma ideia. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.
- SUDIJC, D. **A linguagem das coisas.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.
- VAN CAMP, F.; FONTOURA, I. Bienais de design: primórdios de uma ideia. In: BORGES, A. (org.). **III Bienal Brasileira de Design.** Curitiba: Centro de Design Paraná, 2010. v. 2.
- VIELITZ, S. Sobre a exposição Interiores em Cena. **Entrevista ao autor.** Novo Hamburgo, 09 de outubro de 2013.
- WOLLNER, A. **Textos recentes e escritos históricos.** São Paulo: Rosari, 2003.

OS RITUAIS ESCOLARES EM PAUTA: a construção do objeto de pesquisa

SCHOOL RITUALS ON THE AGENDA: the Construction of the research object

Bárbara Virgínia Groff da Silva¹

Resumo: Este artigo pretende apresentar um caminho de construção de pesquisa que surgiu a partir das vivências de uma professora no Colégio Estadual Cândido José de Godói, localizado em Porto Alegre (RS). A formatura dos estudantes do ensino médio de 2014 foi o mote para a elaboração de uma pesquisa que procurava compreender a historicidade da instituição e das formaturas organizadas no local. Além disso, buscava-se articular aspectos da cultura escolar, rito escolar, sociedade de consumo e sociedade do espetáculo para analisar esse rito de passagem. Constatou-se que, com a entrada da produtora na organização, este rito transformou-se em produtos a serem consumidos e contratados pelos formandos para usufruir no dia.

Palavras-chave: História da educação. Formatura. Ensino Médio. Juventudes.

Abstract: This article intends to present a research construction path that emerged from the experiences of a teacher at the Candido José de Godói State School located in Porto Alegre (RS). The graduation of the high school students of the year 2014 was the occasion for the elaboration of a research that tried to understand the historicity of the institution and the graduation ceremonies organized in that place. Moreover, the research project sought to articulate aspects of school culture, school rite, consumer society and spectacle society to analyze this rite of passage. It found that with the entrance of the producing company in the event's organization this rite became a product to be consumed and contracted by the graduates and enjoyed on that day.

Keywords: History of education. Graduation. High School. Youth.

Como se constrói um objeto de pesquisa? As respostas são múltiplas e dependem da área a ser pesquisada. Este artigo pretende apresentar um caminho de construção de pesquisa em história da educação que surgiu a partir das vivências escolares de uma professora. Trabalhar em um estabelecimento de ensino é estar em contato com diversas possibilidades, sujeitos, vivências, indícios que podem originar diferentes questionamentos e, conseqüentemente, múltiplas pesquisas. Neste caso, o olhar da pesquisadora voltou-se para a história da educação e os rituais escolares, enfocando a formatura dos estudantes do ensino médio.

Para a organização desse texto, optou-se por dividi-lo em duas partes: a primeira destaca a escola e a opção por investigar a formatura, já a segunda parte destina-se aos conceitos que contribuíram na análise como ju-

ventudes, rito de passagem, cultura escolar, rito escolar, sociedade do espetáculo e sociedade de consumo.

1 VIVÊNCIAS DOCENTES: O COLÉGIO ESTADUAL CÂNDIDO JOSÉ DE GODÓI

O Colégio Godói está situado na Avenida França, número 400, no bairro Navegantes, zona norte de Porto Alegre (RS). O bairro Navegantes possui uma trajetória industrial e, em conjunto com outros bairros (São João, Floresta, São Geraldo, Marcílio Dias, Humaitá, Farrapos e Anchieta), formava o Quarto Distrito de Porto Alegre.

Uma característica dessa região é sua facilidade de conexão com diferentes localidades, tanto dentro do município de Porto Alegre quanto com as demais cidades da região metropolitana. Devido a isso, sempre foi

¹ E-mail: barbara.vgs@gmail.com.

um espaço de fluxo de pessoas, transportes e mercadorias, primeiro pelo lago Guaíba, depois pelas avenidas, ponte e rodovias. Dessa forma, entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, essa zona passou a ser cada vez mais ocupada por fábricas, tornando-se um espaço industrial importante para o estado do Rio Grande do Sul. Importantes empresas surgiram ou se deslocaram para o bairro Navegantes nesse período, como: A. J. Renner, Ernesto Neugebauer e Gerdau².

De acordo com Leila Mattar (2010), as fábricas e indústrias proporcionaram um aumento populacional, e a procura por casas, edifícios e terrenos aumentou com o passar dos anos, tanto que o bairro Navegantes passou a ser chamado de “bairro-cidade” por abarcar estabelecimentos comerciais, recreativos, de serviços, igrejas e templos, escolas, cinemas, associações comunitárias que supriam as necessidades dos moradores.

Dentro desse contexto, em 1954 surgiu o Ginásio Estadual Primeiro de Maio, atrelado à Escola Estadual Normal Primeiro de Maio³. Este ginásio destinava-se à primeira etapa do ensino secundário, ou seja, não havia relação com o curso normal para a formação de professoras. Era um ginásio para moças, dentro das recomendações da Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei nº 4.244/1942), com duração de quatro anos. Após esse período, as alunas estariam aptas a continuarem estudando no curso colegial clássico, científico ou normal. Entretanto, a continuidade dos estudos não seria realizada neste estabelecimento.

Durante três anos, o Ginásio Estadual Primeiro de Maio permaneceu vinculado à Escola Estadual Normal Primeiro de Maio. Contudo, em 1957, um decreto estadual (nº 7.654/1957) desanexou os cursos ginásiais e colegiais vinculados às escolas normais e institutos de educação do Rio Grande do Sul. Sendo assim, o Ginásio Primeiro de Maio tornou-se uma instituição única, com aproximadamente 400 alunas e 55 professores. Em 1958, ocorreu a mudança de nome da instituição para Ginásio Estadual Cândido José de Godói através do decreto estadual nº 8.803/1958. A escolha do patrono da instituição ocorreu

pelo governador do Rio Grande do Sul no período, Ildo Meneghetti, em homenagem ao seu antigo professor da Escola de Engenharia, precursora da atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nesse mesmo ano, outro decreto (nº 9.209/1958) desapropriou uma área de três terrenos localizada na Avenida França, próxima à fábrica da Neugebauer. Essa área ficou destinada a ser o novo local do Ginásio Godói. As obras duraram oito anos, e em 1966 o atual prédio da instituição foi inaugurado. Nesse entremédio, a escola funcionou em diferentes espaços locados pelo estado até a conclusão das obras. Atualmente, a escola permanece localizada nesse espaço do bairro, porém na década de 1970 outras instalações foram construídas além do prédio principal para melhor abrigar as diferentes turmas nos três turnos.

Esses breves comentários sobre a trajetória da escola e do bairro Navegantes compõem parte da pesquisa. Porém, a curiosidade que levou aos questionamentos e à organização da investigação não partiu desse ponto. A ideia da pesquisa surgiu em 2013, pelo cotidiano escolar como professora de turmas do terceiro ano do ensino médio diurno da instituição. Essas turmas possuíam expectativas e preocupações distintas das demais séries, por ser o ano de finalização da educação básica. Além de finalizar a escola, misto de alegrias, preocupações e incertezas com relação ao futuro e aos caminhos a percorrer, surgiram discussões relacionadas à formatura.

O cerimonial de formatura não é novidade ao longo da história da educação. A escola é permeada de ritos, e a formatura compõe o que Arnold Van Genep (2011) intitula de rito de passagem, pois os sujeitos, através dessa cerimônia e desse evento social, passam de alunos a formados, pessoas que concluíram seu processo escolar e estão em outro patamar social (no caso de uma formatura de ensino médio, são concluintes da educação básica e finalizaram um processo escolar de, no mínimo, 12 anos). Por isso Martine Segalen (2002) afirma que alguns eventos escolares podem ser pensados a partir do conceito antropológico de rito⁴, pois proporcio-

² Para saber mais sobre a história do Quarto Distrito de Porto Alegre ver Fortes (2004).

³ Esta instituição de ensino surgiu como um grupo escolar dos filhos dos operários locais. Posteriormente, em 1934, tornou-se o Grupo Escolar Primeiro de Maio. O empresário A. J. Renner doou, em 1938, um terreno para a construção da escola, que ficou pronta em 1941. Entre as décadas de 1940 e 1950, esse estabelecimento foi uma Escola Experimental para os estudos e práticas pedagógicas das normalistas do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Em 1954, tornou-se uma Escola Normal, coincidentemente no mesmo ano em que surgiu o Ginásio Estadual Primeiro de Maio. Para maiores informações ver Silva (2015).

⁴ O conceito de rito é um dos pilares da Antropologia e existem diversos estudos sobre o assunto ao longo dos anos. De maneira geral pode-se afirmar que o rito não está restrito a manifestações religiosas. São eventos sociais especiais, que interrompem o cotidiano do grupo estudado. Segundo Mariza Peirano (2003), podem ser profanos, religiosos, simples, elaborados, festivos ou formais. Esses eventos comunicam mensagens que são compreendidas e respeitadas por aqueles que participam e interagem naquele grupo social. Os ritos são praticados quando se quer exercer uma ação sobre determinadas coisas ou momentos. Para saber mais ver Peirano (2003) e Segalen (2002).

nam significados sociais, modificam a rotina da escola, quebram o tempo linear, aproximam sujeitos e os fazem desempenhar papéis que cotidianamente não executariam, através de palavras, gestos e movimentos excepcionais no cotidiano escolar.

Marilda Iwaya (2002) também argumenta que os ritos escolares são momentos em que a escola se comunica, tanto interna quanto externamente, para a comunidade. Para a autora, as celebrações escolares, a participação de alunos em atividades solenes cívicas, as exposições escolares abertas para o público em geral, as formaturas podem ser consideradas ritos escolares, pois expressam simbolicamente a instituição escolar e quem está envolvido nesse processo de escolarização: alunos, professores, funcionários e direção.

Para os estudantes do Colégio Godói, a formatura não se restringia apenas ao cerimonial e à festa. Houve diferentes momentos ao longo de todo o ano letivo de 2013 que marcaram essa despedida da escola, como os dias temáticos⁵, a confecção de casacos das turmas de terceiros anos⁶ e o dia das tintas⁷, na última semana de aula. Foram episódios que marcaram momentos dentro do ano escolar que se encerrou com a formatura em dezembro. Importante salientar que com o andamento da pesquisa verificou-se que esses momentos não eram exclusivos dos estudantes do Colégio Godói, pois em outras instituições tanto públicas quanto privadas aconteceram eventos parecidos. Foi importante esse olhar para outros locais de ensino, pois indicou que os formandos do Colégio Godói não eram excepcionais em suas criações e na forma de vivenciar esse momento de passagem da escola para um mundo sem a rotina escolar. Além disso, essas repetições poderiam indicar tendências e características que englobassem esses grupos juvenis no contexto histórico atual.

Em conjunto com esses momentos, houve discussões relacionadas com a escolha da produtora, local da cerimônia e festa, quantidade de convidados, escolha e

convites de paraninfos, entre outros aspectos. Essas atividades paralelas e que para muitos estudantes eram mais urgentes e importantes que as conhecidas demandas escolares (aulas, trabalhos e provas, fechamento de trimestres) movimentavam a escola toda. Professores, direção, funcionários, responsáveis e estudantes discutiam, negociavam, brigavam, debatiam e vivenciavam esses aspectos relacionados com a cultura escolar da instituição.

Diante desse panorama e dessas vivências escolares, a curiosidade por compreender a formatura e entender a importância desse ritual para os jovens formandos levou à organização da pesquisa. Essas primeiras observações ocorreram em 2013, porém a pesquisa começou a ser constituída em 2014. À vista disso, os formandos que participaram como sujeitos da pesquisa eram os jovens concluintes do turno da manhã do Colégio Godói em 2014. Nesse ano, havia sete turmas de terceiros anos no diurno, totalizando aproximadamente 209 discentes.

A investigação começou a ser planejada em 2014, e a sua conclusão ocorreu em 2015. Nesse ínterim ocorreram a construção do objeto de pesquisa, análise dos dados, elaboração e escrita. A pesquisa é realizada como um artesanato: aos poucos, com cuidado, e seu resultado final pode ser distinto do que foi imaginado no início do processo. Ao trabalhar na investigação, outras questões surgem, decisões devem ser tomadas, caminhos não imaginados despontam, e tudo vai compondo um produto final diferente daquele imaginado no início.

Para exemplificar essas reviravoltas que ocorrem: a questão orientadora buscava compreender qual a importância da formatura de 2014 para os jovens do terceiro ano diurno do Colégio Godói. Na própria pergunta estava a delimitação temporal, e a ideia inicial não era buscar a historicidade nem da escola e nem das antigas formaturas do Colégio Godói. Entretanto, a instituição possui um Acervo Histórico⁸ com uma variedade de vestígios de suas décadas de existência. Como não

⁵ Os dias temáticos foram ocasiões em que os estudantes do terceiro ano escolheram uma temática para irem vestidos e passarem o recreio fantasiados. As temáticas eram múltiplas (como páscoa, garotos vestidos de garotas e vice-versa, Gre-Nal, hippie) e organizadas a partir de um calendário negociado com a direção escolar.

⁶ O Colégio Godói não possui uniforme; portanto, a escolha dos casacos não foi uma demanda da instituição. Os formandos se organizaram, elaboraram e confeccionaram casacos para cada turma de terceiro ano para serem usados por eles e pelo paraninfo. Em outros anos letivos, o casaco foi substituído por camiseta, mas a ideia é a mesma: destacar que esses sujeitos estão no terceiro ano do ensino médio, em determinada turma e que estão finalizando a educação básica.

⁷ O dia das tintas ocorreu na última semana de aula e o episódio foi semelhante aos trotes dos calouros de faculdade. Os estudantes combinaram com a produtora um dia para, na saída da escola, jogar tinta uns nos outros e comemorar a finalização do ano. Um fotógrafo da produtora acompanhou esse momento e o registrou. As fotos fizeram parte dos produtos negociados e comprados pelos formandos com a empresa e apareceram nos telões antes da cerimônia de formatura para os convidados visualizarem.

⁸ O Acervo Histórico do Colégio Estadual Cândido José de Godói está localizado no saguão de entrada da escola, um espaço pequeno onde estão expostos diferentes tipos de materiais produzidos ou utilizados ao longo dos anos pela instituição. Foi criado na década de 2000 como forma de apresentar e salvaguardar memórias do Colégio Godói. Salienta-se que o Acervo Histórico não possui uma

aproveitar esses materiais para estudar as antigas formaturas da instituição? Logo, outras dúvidas despontaram: como foram organizadas e celebradas as antigas formaturas do Colégio Godói? Será que este ritual escolar se modificou ao longo do tempo? Dessa forma, a pesquisa seguiu por caminhos históricos que enriqueceram a análise dos formandos e da formatura de 2014, pois apresentaram trajetórias históricas percorridas tanto pela instituição (e o bairro onde ela está localizada) quanto por esse rito escolar.

A partir dessas escolhas, o trabalho de pesquisa foi sendo construído. Vasculhando acervos, conversando com professores antigos, pesquisando bibliografias, localizando fontes, analisando os documentos, elaborando questionários e entrevistando estudantes. Os aspectos a serem pesquisados foram definidos dessa forma: primeiro buscar a historicidade do ensino secundário, em seguida investigar os percursos históricos do bairro Navegantes, do Colégio Godói e das antigas formaturas do estabelecimento. Por fim, analisar a importância da formatura do ensino médio para os jovens concluintes de 2014, entendendo que esses jovens são múltiplos, com vivências e experiências distintas. Para essa etapa, foi organizado um questionário aplicado nos primeiros dias de dezembro de 2014, momentos finais do ano letivo e durante os períodos de aulas.

O questionário era anônimo, de livre participação, composto de 23 perguntas com alternativas e sem alternativas de respostas. Pretendia-se explorar quem eram os jovens formandos de 2014 da instituição de ensino, o que eles pensavam sobre a finalização do ensino médio, como sentiam e significavam aquele momento de término da educação básica e de diferentes possibilidades de futuro. De maneira a não se ater somente aos dados fornecidos pelo questionário, procurou-se entrevistar alguns formandos. O convite foi feito nos dias em que o questionário foi aplicado, e voluntariamente seis formandos (quatro garotas e dois garotos) aceitaram conversar sobre essas vivências. As entrevistas foram realizadas dentro da escola de forma individual após o turno da manhã, con-

forme combinado com cada um, e foram gravadas com o consentimento dos jovens.

Isto posto, a próxima seção pretende discorrer sobre alguns conceitos utilizados para a realização dessa pesquisa. Com relação à História da Educação, os conceitos de cultura escolar, rito escolar, rito de passagem contribuíram para a investigação da historicidade das antigas formaturas. Sobre os formandos de 2014, os resultados obtidos pelos questionários e entrevistas foram analisados a partir de estudos e pesquisas sobre as juventudes, de maneira a aproximar as análises da pesquisadora com esse campo de estudo. Além de aspectos teóricos das juventudes, outros conceitos foram utilizados para investigar esta formatura, como a ideia de sociedade do espetáculo de Guy Debord (1997) e sociedade do consumo, que enriqueceram o olhar sobre o ritual da formatura, momento de celebração, mas também de consumo, em que produtos foram comprados, contratos foram fechados, e os formandos organizaram um espetáculo para ser consumido tanto por eles quanto por seus familiares e amigos.

2 CULTURA ESCOLAR E SOCIEDADE DO ESPETÁCULO: AS FORMATURAS AO LONGO DOS ANOS NO COLÉGIO GODÓI

Pesquisar sobre as antigas formaturas buscando delinear suas características, mudanças e continuidades é estar em uma zona fronteiriça, que é a História da Educação. Segundo Thaís Fonseca (2003), a História da Educação surgiu inicialmente como uma disciplina escolar, relacionada com a Filosofia e a Pedagogia, com o enfoque de elaborar um conjunto de saberes sobre a história das ideias pedagógicas para a formação de professores. As transformações que a História percorreu ao longo do século XX promoveram alterações no que se entendia por história e nos vestígios que poderiam ser considerados como fontes para constituir trabalhos históricos reconhecidos entre os pares.

Sendo assim, o surgimento das Escola dos Anais⁹ e a sua expansão de fronteiras entre métodos,

sistemática de catalogação, conservação e pesquisa do material que está naquele espaço, nem possui projeto pedagógico ou pessoal destinado a trabalhar naquele local. Dessa forma, é possível perceber que em alguns momentos da história da instituição (principalmente entre as décadas de 1950 e 1970) houve alguém que salvaguardou algumas memórias da escola, seja porque era uma das atividades do serviço, seja porque considerava importante que a escola tivesse sua “história” documentada. A partir da década de 1980 começa a não haver mais esse cuidado, tornando a situação da documentação da década de 1990 e anos 2000 escassa e confusa. Os materiais mais recentes que foram localizados nesse espaço foram simplesmente guardados, sem um cuidado de anexar informações mais recentes ou de os organizar de forma que fossem de fácil acesso para quem quisesse consultá-los.

⁹ A Escola dos Anais foi um movimento historiográfico que surgiu em 1929 a partir da publicação da revista “Anais de História Econômica e Social”, organizada por Marc Bloch e Lucien Febvre. Esses historiadores buscavam combater uma história factual positivista, buscando agregar outras disciplinas e saberes (como Geografia, Ciências Sociais, Psicanálise, etc.) e ampliar as possibilidades de fontes de pesquisa histórica. Os autores que seguiram essas diretrizes de trabalho historiográfico são divididos em gerações, e a revista existe até hoje. Para maiores informações ver Burke (1997).

objetos, fontes e conhecimentos para a pesquisa e a escrita das histórias favoreceram que se pensasse a escola não somente restrita às ideias pedagógicas, porém como um espaço de socialização com distintos personagens, regras, tempos, ritos, materiais didáticos, arquiteturas, legislações, memórias, etc., ou seja, múltiplas historicidades que podem proporcionar trabalhos de investigação histórica que auxiliam a pensar tanto questões educacionais específicas quanto relações sociais mais amplas.

A partir desses novos olhares, o conceito de cultura escolar é importante para explorar a escola como um estabelecimento de ensino e de relações sociais. De acordo com Dominique Julia (2001), estudar a cultura escolar de uma determinada época e local é buscar os entrelaçamentos entre as distintas culturas (políticas, religiosas, populares) daquele contexto histórico.

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p. 10-11).

Sobre este conceito, Antonio Viñao (2002) expõe que a cultura escolar destaca o caráter relativamente autônomo da escola, pois ela não se limita apenas a reproduzir as regras sociais que estão fora da instituição, mas as adapta e as transforma criando um saber e uma cultura próprios. Dessa forma a cultura escolar é também formada por regularidades e tradições que organizam e determinam as formas de ensinar e aprender, sendo um produto histórico que pode e deve ser estudado. O autor defende a ideia de culturas escolares, no plural, pois cada instituição escolar recria e redefine suas regras e modos de viver, que são distintas das demais. Nossella e Buffa (2009) ressaltam que, a partir do conceito de cultura escolar (ou culturas escolares), surgem distintas categorias de análise que foram e são utilizadas para pesquisar instituições escolares. As categorias elencadas pelos autores são:

[...] contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; vida esco-

lar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA & BUFFA, 2009, p. 18).

À vista disso, a formatura compõe a cultura escolar como um rito. Já foi mencionada anteriormente a questão de que alguns eventos escolares podem ser considerados ritos. Salienta-se que para a formatura o conceito de rito de passagem do antropólogo Van Gennep (2011) contribuiu para compreender que esse momento especial encerra uma etapa e inicia outra na vida dos formandos. Este antropólogo compreende a sociedade como uma casa dividida em cômodos, sendo que a passagem de um espaço para outro só pode ocorrer através de rituais, momentos especiais que demarcam as posições sociais.

Além disso, são experiências importantes nas vidas daqueles sujeitos que estão no centro do ritual, sendo personagens principais e sofrendo as potencialidades transformadoras do rito. Todas as sociedades necessitam de momentos especiais que transmitam mensagens. A formatura seria um desses momentos que demarcam transformações sociais, ao mesmo tempo que comunicam mensagens que são compreendidas tanto por aqueles que assistem quanto por aqueles que participam ativamente do ritual.

A formatura nos últimos anos proliferou-se em todos os níveis. Desde a universidade, espaço tradicional para formaturas, passando por cursos técnicos, ensino médio, fundamental e jardim de infância. É possível perceber que está cada vez mais sendo criada uma relação entre começar um ciclo de estudos e encerrá-lo com uma cerimônia de formatura. Se a formatura do ensino médio pode ser pensada como um rito de passagem, ela também está inserida na sociedade do consumo e do espetáculo, que tornam momentos rituais como esse produtos a serem consumidos pelo público e por quem está participando ativamente. A contratação de produtoras, a organização do evento e os produtos que serão consumidos, durante e depois do dia da cerimônia, bem como as roupas, maquiagens e produções pessoais de cada formando para o “grande dia” são gastos que ocorrem para que esse rito de passagem se torne um show a ser usufruído.

A ideia de relacionar espetáculo com formatura pode ocorrer de duas formas. No sentido de apresentação, que devido à grandeza do evento se torna um espetáculo que envolve e mobiliza distintos atores sociais (formandos, professores, direção, funcionários, parentes e amigos dos formandos). E outra correlação pode ocorrer se for considerado o espetáculo como aquilo que atrai a atenção e prende o olhar, um conjunto de imagens que impressionam e aprisionam a visão do espectador.

Nesse sentido, pode-se relacionar a formatura com as argumentações apresentadas por Guy Debord (1997) em seu livro *A Sociedade do Espetáculo*. Para o autor, a sociedade moderna possui as condições de produção que separam o trabalhador do produto de seu trabalho. Dessa forma, a alienação do trabalhador proporciona o desenvolvimento de espetáculos, imagens que se acumulam e representam diferentes aspectos da vida humana. Esses espetáculos são ao mesmo tempo o resultado e o projeto do modo de produção capitalista, tornando a vida em sociedade um aglomerado de representações.

A sociedade do espetáculo seria o momento em que a mercadoria ocupou a vida social em todos os seus aspectos e setores. Por isso, a primeira fase da dominação da economia sobre a vida foi passar do “ser” para o “ter”, o possuir, o consumir e adquirir as mercadorias a partir do seu fetichismo. A segunda parte consiste em passar para o “parecer”, em que o sujeito se torna um consumidor de ilusões, de imagens, em que a mercadoria é a ilusão real desse mundo espetacular (DEBORD, 1997).

A formatura pode ser considerada um exemplo de espetáculo, pois comunica através de imagens mensagens que estão inseridas em uma sociedade capitalista. A analogia direta seria com a quantidade de produtos que são produzidos e consumidos durante esse período da formatura na vida dos formandos. Fotografias, filmagens, convites, roupas, maquiagens, contrato da produtora, “necessidades” que se originam nesse momento do aluno como formando e que vão construindo um discurso do “ter”, consumir para “aparecer” nessa sociedade. A entrada da produtora como organizadora e fornecedora de serviços e produtos que podem ser negociados e comprados pelos formandos é uma das transformações decorrentes dessa sociedade em que os espetáculos vão sendo produzidos infinitamente, devido à dominação da economia sobre a vida social.

Outro conceito que pode ser acrescentado à discussão teórica sobre a formatura é o conceito de socie-

dade de consumo. A sociedade de consumo vai ao encontro das teses de Guy Debord, pois ele também teoriza sobre a sociedade capitalista. Entretanto, o conceito de sociedade do espetáculo permaneceu vinculado a Debord, enquanto que a sociedade de consumo possui relação com diferentes pesquisadores. A sociedade moderna contemporânea possui uma relação diferenciada com a produção e a aquisição de produtos. De acordo com Livia Barbosa (2004), o consumo na sociedade contemporânea extrapola as questões de satisfação de necessidades materiais e de reprodução social. Para os jovens, esse apelo do “ter” pelo “ser” torna-se mais forte, tanto que, para Zygmunt Bauman (2013), a sociedade atual não descarta totalmente os jovens devido ao seu poder de compra:

O que os salva da dispensabilidade total – embora por pouco – e lhes garante certo grau de atenção dos adultos é sua real e, mais ainda, potencial contribuição à demanda de consumo: a existência de sucessivos escalões de jovens significa o eterno suprimento de “terras virgens”, inexploradas e prontas para cultivo, sem o qual a simples reprodução da economia capitalista, para não mencionar o crescimento econômico, seria quase inconcebível. Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como “um novo mercado” e ser “comodificado” e explorado (BAUMAN, 2013, p. 52).

O consumo vinculado à formatura transformou esse rito de passagem. Não é mais totalmente um rito escolar, pois uma empresa está intermediando esse momento. Continua sendo um ritual, porém com um terceiro elemento que vende produtos, sonhos, expectativas e desejos. Dependendo da escola e do público pagante, a formatura pode oferecer outros momentos, outras imagens para consumo. No caso do ensino médio, finaliza-se a educação básica, porém consomem-se uma festa e seus derivados (ingressos, luzes, fotos, filmagens, produção pessoal).

Os resultados dos questionários realizados com os formandos de 2014 indicam essa multiplicidade de significados. Alguns consideram a formatura uma festa e um momento de celebrar com os amigos, outros entendem que é um momento esperado (principalmente para aqueles cuja família não possui uma longa trajetória escolar). No entanto, nem todos os formandos realizaram a formatura. Optaram por finalizar a escola e não contratar a produtora por considerarem desnecessário adentrar nesse espetáculo e também por compreenderem que essa formatura não é a “principal”, pois no futuro haverá a cerimônia de colação de grau na faculdade.

Esse questionário contribuiu para pensar nesses sujeitos que estão inseridos no ensino médio. Os estudos sobre juventudes contribuíram para desconstruir essa ideia de aluno como uma categoria única. Quando se estuda juventudes, a pluralidade é o caminho mais rico para não enquadrar esses sujeitos em “gerações X, Y, Z” e compreender que as vivências e arranjos sociais são múltiplos. Dessa forma, a formatura será observada por distintos aspectos e não haverá um único desejo com relação a essa cerimônia de finalização.

Conforme Luís Antonio Groppo (2000), a juventude não é uma moratória social, tempo de passagem entre a infância e a adultez. Nem todos os jovens possuem a chance de seguir este caminho ou, simplesmente, optam por postergá-lo a idades mais avançadas do que se espera socialmente. Segundo o autor, o problema ao se pensar as juventudes é tomar a parte pelo todo. Não se pode estabelecer esse momento de moratória social para todos os sujeitos jovens, pois há outros aspectos que influenciam e delimitam a vida desses sujeitos e que não os inserem nessa “parte” imaginada e exercida por alguns. Diferenças econômicas, sociais, políticas, étnicas, raciais, migratórias, de gênero são fatores que estão presentes e influenciam nas possibilidades de vida dos sujeitos, na sua capacidade de conviver, sobreviver e (re)organizar a vida. Por isso é importante pluralizar o conceito e analisar esses sujeitos a partir da compreensão de que existem juventudes com situações e condições plurais e que podem ser identificadas de maneira distinta dependendo do local da pesquisa, do público analisado e dos pressupostos do pesquisador.

Por fim, essa pesquisa e a maneira como ela foi sendo organizada contribuíram para pensar na historicidade desse ritual de passagem em uma escola estadual. Além disso, aponta questões sobre essa sociedade capitalista que, em sua lógica de consumo e lucro, adentra em todos os âmbitos sociais, inclusive na cultura escolar e nos ritos escolares. Mais caminhos podem ser trilhados, com outras opções teóricas inclusive ou outros locais de pesquisa. A formatura, além de um momento especial na vida dos formandos e seus familiares, é um espaço de reflexão sobre conquistas, produtos, relações sociais e educação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Livia. **Sociedade de consumo**. Rio de Janeiro, Zahar, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 4 jan. 2018.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FORTES, Alexandre. **Nós do Quarto Distrito: a classe trabalhadora porto-alegrense e a Era Vargas**. Caxias do Sul: Educurs; Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GROppo, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- IWAYA, Marilda. Os rituais e o cotidiano escolar – Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940/1960). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: SBHE, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3103.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2018.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281>. Acesso em: 08 jan. 2018.
- MATTAR, Leila Nesralla. **A modernidade de Porto Alegre: arquitetura e espaços urbanos plurifuncionais em área do 4º Distrito**. 2010. 354 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- PEIRANO, Mariza. **Rituais ontem e hoje**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. Disponível em: <<http://minhateca.com.br/ebnancaglioni/Rituais+Ontem+E+Hoje+Mariza+Peirano,5117128.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2018.
- RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 7.654, de 8 de fevereiro de 1957. Anexa cursos ginasiais e colegiais de Escolas Normais e Institutos de Educação à Superintendência do Ensino Secundário. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano 15, n. 171, p. 1, 12 fev. 1957.
- RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 8.803, de 11 de março de 1958. Denomina Ginásio Estadual. **Diário Oficial do Es-**

tado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, ano 16, n. 198, p. 1, 15 mar. 1958.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n° 9.209, de 6 de agosto de 1958. Declara de utilidade pública, para fins de desapropriação, uma área de terras situada no município de Porto Alegre. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, ano 16, n. 376, p. 3, 6 ago. 1958a.

SEGALEN, Martine. **Ritos e rituais contemporâneos**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

SILVA, Bárbara. V. G. da. **Grand finale?** A conclusão do ensino médio no Colégio Estadual Cândido José de Godói (Porto Alegre/RS, 2014). 2015. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Morata, 2002.

PARA ALÉM DE REPOSITÓRIOS DA CULTURA ESCOLAR: cartografia dos lugares de memória da educação de Porto Alegre/RS

BEYOND SCHOOL CULTURE REPOSITORIES: cartography of the places of memory of education in Porto Alegre/RS

Lucas Costa Grimaldi¹

Resumo: O presente estudo analisa instituições que salvaguardam elementos da cultura escolar de Porto Alegre/RS. Analisam-se os conceitos de arquivos escolares, museus escolares e museus de educação com a intenção de problematizar sua emergência e seus acervos. Trata-se de locais que atuam como lugares de memória da educação porto-alegrense, e, portanto, há a necessidade de divulgação desses espaços. Constituem-se em lugares de memória que efetuam diversas práticas para essa salvaguarda documental. Os espaços analisados, em sua maioria, caracterizam-se por serem espaços de pesquisa, ensino e preservação arquivística.

Palavras-chave: Museus de Educação. Cultura escolar. Patrimônio educativo.

Abstract: The present study examines institutions that safeguard elements of the school culture in Porto Alegre/RS. It analyzes the concepts of school archives, school museums and museums of education with the intention of problematizing their emergence and their collections. These are sites that act as places of memory of education in Porto Alegre, so that there is a need for the dissemination of these spaces. They are places of memory that perform various practices designed to safeguard documents. Most of the spaces analyzed are characterized as spaces of research, teaching, and archival preservation.

Keywords: Education museums. School culture. Educational heritage.

Não são apenas um arquivo da escola, os museus estão em movimento e já não são apenas casas que guardam marcas do passado, são territórios muito mais complexos, são práticas sociais que se desenvolvem no presente e que estão envolvidas com a criação, comunicação, afirmação de identidades, produção de conhecimentos e preservação de bens e manifestações culturais (NASCIMENTO; CHAGAS, 2006, p. 14).

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa os acervos, museus e memoriais escolares da cidade de Porto Alegre a partir da relação com a pesquisa no campo da História da Educação. Essa cartografia desses lugares de memória educativa se faz necessária, pois, além de serem espa-

ços instigantes, estão ligados às nossas práticas de pesquisa.

Intenciona-se introduzir algumas questões teóricas sobre estes espaços de memória, na sequência apresentar alguns acervos e museus de Porto Alegre, principalmente para fomentar futuras pesquisas, e finalizar apresentando como se constituiu o Memorial do Colégio Farroupilha. Isso se deve ao fato de que este Memorial possibilitou a consecução de diversas pesquisas que foram apresentados na primeira edição do Encontro de Pesquisas em História da Educação e Cultura Escolar.

Antes de partir para a análise das instituições de salvaguarda documental, é necessário conceituar esses lugares multifacetados. Os museus escolares emergem no século XIX, na Europa e posteriormente no Brasil,

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Educação pelo PPGEdU/UFRGS. Bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: lucascgrimaldi@gmail.com.

como forma de apoio pedagógico ao professor, principalmente em razão do Método Intuitivo, da chamada Lição de Coisas. E estão ligados intimamente com coleções para a prática pedagógica, geralmente com vínculos ao museu de história natural, atuando diretamente na aprendizagem. Para Petry, “os museus escolares dos séculos XIX e XX ocupavam-se da temática escolar, da recolha e organização de material para o ensino dos escolares, mas não da guarda da sua memória” (PETRY, 2011, p. 1). Ainda sobre os museus escolares, Zita Possamai (2017) exemplifica que o museu escolar poderia ser um “armário em madeira que servia à guarda dos objetos para a lição das coisas, o museu dentro da sala de aula”.

Em contraposição aos museus escolares estritamente ligados à prática pedagógica cotidiana emergem os museus de educação. Estas instituições preocupam-se diretamente com a memória e o patrimônio da escola ou instituição educativa a que estão vinculadas. Os museus de educação, em sua maioria, vão ao encontro do que diz Ulpiano de Meneses (2011, p. 418): “Um museu de história deve ser um museu de problemas e não de coisas históricas”.

As instituições apresentadas neste estudo são consideradas museus de educação por terem essa vinculação à memória e também por constituírem-se como instituições museais, isto é, possuem plano museológico e expográfico próprio, atividades de educação para o patrimônio e salvaguarda documental. O presente estudo analisa os principais acervos e museus de educação de Porto Alegre: o Memorial do Colégio Farroupilha, Arquivo da Faculdade de Educação da UFRGS, Memorial da Escola Técnica Irmão Pedro, Memorial do Colégio Rosário, Memorial do Colégio Sevigné e Memorial do Colégio Americano.

1 ACERVOS E MEMORIAIS ESCOLARES: EXPERIÊNCIAS DE SALVAGUARDA DOCUMENTAL

O arquivo petrifica esses momentos ao acaso e na desordem; aquele que o lê, que o toca ou que o descobre é sempre despertado primeiramente por um efeito de certeza. A palavra dita, o objeto encontrado, o vestígio deixado tornam-se representações do real. Como se a prova do que foi o passado estivesse ali, enfim, definitiva e próxima. Como se, ao folhear o arquivo, se tivesse conquistado o privilégio de “tocar o real”. Então, por que discursar, fornecer novas palavras para explicar aquilo que simplesmente já repousa sobre as folhas, ou entre elas? (FARGE, 2009, p.18)

No excerto acima emergem indícios do poder discursivo do arquivo/museu escolar. O arquivo instiga, seduz, põe em dúvida, desassossega, cria uma atmosfera própria, é capaz de levar o pesquisador a conhecer histórias, que muitas vezes passaram despercebidas. Este “não é apenas um lugar físico, espacial, é também um lugar social” (RICOEUR, 2007, p. 177). Um local onde é possível “viajar pelos documentos, pelos caminhos da memória e da imaginação, [...] pelas infinitas possibilidades da palavra” (CUNHA, 2015, p. 21). Um local de muitos enunciados e também de múltiplas possibilidades de análise.

Para Cunha (2014, p. 4) os arquivos escolares têm como objetivo reunir, salvaguardar e conservar informações e dados produzidos nas, sobre e pelas escolas e, assim, rastrear milhares de documentos que sobreviveram ao desgaste do tempo e ao perigo do esquecimento. Além disso, são instrumentos/atores da preservação do patrimônio histórico-educativo.

Consta na legislação desde o início da república a necessidade das escolas públicas de elaborar um arquivo com a principal documentação funcional. Isso se intensificou, durante as inspeções federais na primeira metade do século XX, englobando também as escolas privadas.

A organização, catalogação, preservação do acervo escolar e sua utilização como espaço de pesquisa para a compreensão do campo da História da Educação permitem que esse acervo deixe de ser algo confinado ao esquecimento, a depósitos insalubres, ou mesmo de ser entendido como inativo, algo indesejado e inútil:

[...] integrado à vida da escola, o arquivo pode fornecer-lhe elementos para a reflexão sobre o passado da instituição, das pessoas que a frequentaram ou frequentam, das práticas que nela se produziram e, mesmo, sobre as relações que estabeleceu e estabelece com seu entorno (a cidade e a região na qual se insere) (VIDAL, 2005, p. 24).

A cidade de Porto Alegre possui em torno de dez instituições que denominamos de Acervos ou Memoriais Escolares. Em sua maioria, foram criadas por mantenedoras privadas e possuem uma lógica institucional diferente das instituições públicas.

Atuam como instrumentos de preservação do patrimônio histórico-educativo, seja em atividades de conservação documental, exposições ou atividades pedagógicas. Cada uma das instituições apresentadas possui sua especificidade, e por isso tem interesse em ressaltá-las e divulgá-las.

Início pela instituição de salvaguarda escolar mais antiga de Porto Alegre, o Museu Metodista de Educação Bispo Isac Aço. O museu foi criado em 1994 pela Rede Metodista de Educação, localizando-se em um prédio anexo ao Colégio Americano. Conta com três salas de exposições permanentes que narram a história do Instituto Porto Alegre e do Colégio Americano, instituições educativas criadas pelos metodistas desde o final do século XIX.

Figura 1: Réplica de uma sala de aula do Colégio Americano



Fonte: Acervo pessoal.

Dentre os documentos preservados pelo museu saliento a coleção de periódicos escolares. Esta contém exemplares do jornal *Colunas*, anuário do Instituto Porto Alegre, desde 1930, e edições do periódico *Crisol*, jornal exclusivamente feminino criado pelas alunas do Colégio Americano, na década de 1920.

Os escritos presentes nas publicações revelam muito do espaço discursivo presente nestes ambientes. As publicações escolares devem ser pensadas como veículos importantes para a prática pedagógica, e também como repositório e vitrine das atividades realizadas dentro do espaço da escola. Para Almeida (1999, p. 248), essas publicações “traduzem aspectos significativos do cotidiano escolar e mostram indícios de saberes e de práticas escolares”. Dizem muito sobre seus escreventes e também sobre o contexto em que estão inseridas, seja escolar ou até familiar. Na esteira desse pensamento, Cattani e Bastos (1997, p. 5) afirmam a importância em “estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social a partir da análise do discurs-

so veiculado e da ressonância dos temas debatidos dentro e fora do universo escolar”.

Assim como a imprensa periódica tradicional, os periódicos produzidos dentro do espaço da escola possuem uma “riqueza e múltiplas possibilidades de abordagem” (LUCA, 2005, p. 129). A circulação dos jornais, os discursos presentes nos textos, a questão de gênero, as representações elaboradas pelos estudantes a partir de seus textos são algumas das possibilidades que se abrem ao olhar do historiador na pesquisa com periódicos escolares.

Além dessas possibilidades de pesquisa, o acervo também contém fotografias dos diversos tempos da instituição, cartas de professoras do Colégio Americano, utensílios e mobiliário do antigo internato e salas de aula do Colégio Americano e uniformes antigos do Colégio Americano.

Seguindo na esteira dos museus com uma quantidade documental significativa, partimos para o Memorial do Colégio Seigné. Atualmente, é mantido pela rede Bom Jesus. Este espaço foi inaugurado para comemoração do centenário da escola no ano 2000.

Figura 2: Memorial do Colégio Seigné



Fonte: Colégio Seigné.

Seu espaço museal comporta uma sala com objetos da cultura material escolar, conforme Figura 2. O foco de sua salvaguarda documental reside em seu extenso acervo fotográfico, que compreende álbuns e fotografias avulsas do período de 1910-2000. Além disso, possui também carteiras escolares, globos, livros, cartilhas, cadernetas de alunos, flâmulas, troféus, medalhas, canetas-tinteiro, mata-borrão, escrivaninha, telefone, bíblias, imagens e quadros de figuras religiosas,

túnicas, estola, cálices. Atua apenas com uma exposição permanente de seus objetos e também recebe pesquisadores.

Figura 3: Memorial do Rosário



Fonte: Colégio Rosário.

Em contraposição aos acervos com uma infinidade documental, temos o Memorial do Colégio Rosário. Este possui uma museografia pautada na simplicidade. Criado para as comemorações do centenário da instituição, no ano de 2004, o espaço conta com uma linha do tempo da história da instituição e suas modificações, principalmente espaciais.

Localiza-se em uma pequena sala envidraçada no prédio principal do Colégio Rosário na praça D. Sebastião – centro de Porto Alegre. Funciona com uma exposição permanente de objetos da cultura escolar da instituição de ensino marista.

Figuras 4 e 5: Memorial da Escola Técnica Irmão Pedro



Fonte: ETC Irmão Pedro.



Para contrapor às instituições privadas, trago o exemplo do Memorial da Escola Técnica Irmão Pedro, criado pelos alunos do PIBID-História/UFRGS, no ano de 2012, em comemoração aos 50 anos da instituição.

Seu espaço museal é dividido em tempos temáticos: tempo da instituição, tempo das sociabilidades e tempo da profissionalização. Realiza atividades de educação patrimonial e ensino de História. Segundo Silva (2012),

o Memorial foi dividido em tempos temáticos de forma que se distinguisse da linha cronológica tradicionalmente pensada para esse tipo de exposição. Ao invés de relatar o que aconteceu a cada ano na escola, foram selecionados três temas: tempo da instituição, tempo das sociabilidades e tempo da profissionalização.

Figuras 5 e 6: Arquivo da Faculdade de Educação



Fonte: Acervo pessoal.

Outro exemplo de acervo público é o Arquivo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este foi idealizado no ano de 2010, pelas professoras Dóris Almeida e Carmem Gil, fruto do projeto Memória Faced.

O projeto objetivava estudar e divulgar as memórias da instituição a partir da constituição de um arquivo e um acervo de história oral. Para tanto, houve empenho da administração da instituição para a criação de um arquivo que salvaguardasse a documentação corrente.

Desde 2010, seu acervo aumentou consideravelmente. Conta com áudio e transcrição de 40 entrevistas realizadas com antigos alunos, professores e técnicos da FAGED; jornais; relatórios; fotografias; atas institucionais; planos de disciplinas; diários de classes; correspondência interna; documentação dos professores da instituição e documentos relativos ao currículo do Curso de Pedagogia.

Os acervos e museus escolares aqui apresentados foram constituídos de diversas formas: por bolsistas de graduação, pelas instituições em virtude de comemorações, ou simplesmente pelo ato de recolher a documentação e atribuir um local para guarda. Em suas histórias, houve a necessidade de organização, catalogação, preservação do acervo escolar, principalmente para dissociar-se da visão do senso comum que considera estes lugares de memória como “arquivo morto”.

Nesta pequena cartografia dos espaços de salvaguarda educativa de Porto Alegre evidenciaram-se as minúcias de seus acervos e características desses espaços com a finalidade de divulgá-los e instigar novas pesquisas. Constituem-se como locais privilegiados de pesquisa, não só para a área de História da Educação, mas também para quem pesquisa histórias de família; história urbana; história de ordens religiosas; história da fotografia – acervos imagéticos.

2 O MEMORIAL DO DEUTSCHER HILFSVEREIN DO COLÉGIO FARROUPILHA: ESPAÇO MULTIFACETADO DA CULTURA ESCOLAR

Ao adentrarmos nos museus escolares, estamos penetrando no dia a dia da escola, onde os métodos de ensino são analisados e pesquisados, os materiais didáticos, as relações professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor, professor/direção, escola/sociedade. Nos museus escolares, também podemos destacar como fonte de pesquisa o patrimônio imaterial, que pode ser definido como o relato das vivências e reminiscências trazidas pelos ex-alunos e ex-professores de escola. É nesse relato que encontraremos a memória afetiva, preservada, pensada, lembrada e sentida.

Para compreendermos a história de uma instituição, precisamos adentrar no seu passado, a fim de analisarmos os diferentes momentos que foram construídos e sua repercussão na educação, na socie-

dade e na história de cada indivíduo. Portanto, é necessário, neste momento, penetrar no espaço – o Memorial do *Deutscher Hilfsverein* do Colégio Farroupilha.

O Memorial do Colégio Farroupilha constitui-se como um espaço de memória da educação na cidade de Porto Alegre e do Colégio Farroupilha. Inaugurado em 5 de junho de 2002, guarda, em seu acervo, cadernos escolares, documentos da escola, fotografias de alunos, professores, livros didáticos, boletins, convites de formaturas, uniformes, caneta-tinteiro, mata-borrão, instrumentos de laboratórios, máquinas fotográficas, computadores, mimeógrafos, gravadores, etc., que fazem parte da história da escola e de sua mantenedora, a Associação Beneficente e Educacional de 1858.²

O memorial atua como meio de comunicação entre os alunos, professores e a memória de uma entidade escolar que possui 130 anos. Aberto à comunidade escolar, o Memorial, além de ressaltar a importância da preservação e da divulgação da ABE/1858 e do Colégio Farroupilha, tem por finalidade preservar e divulgar diversas histórias e memórias que compuseram o campo da educação porto-alegrense. Através da pesquisa no acervo, busca-se promover o encontro entre pesquisa e atividade pedagógica.

O Memorial ocupa uma sala no andar térreo, promove exposições históricas, culturais e artísticas no saguão de entrada da escola e está aberto permanentemente à visitação pública. O espaço conserva uma quantidade significativa de documentos³, materiais escolares, fotografias, etc.

Figura 7: Primeiro espaço do Memorial



Fonte: Colégio Farroupilha.

² Sobre a Associação Beneficente e Educacional de 1858, ver TELLES; MENEZES, 2012.

³ Além do Memorial do *Deutscher Hilfsverein*, há o acervo da Associação Beneficente e Educacional de 1858, localizado na Rua Balduino Roehrig, 200, bairro Três Figueiras.

Iniciou, no ano de 2002, com uma pequena sala no prédio administrativo da instituição (Figura 7). Em abril de 2011, o espaço físico foi ampliado, com o acréscimo de mais duas salas. Com isso, os objetos e a mobília que compõem o acervo foram distribuídos de forma mais organizada, oportunizando a criação de uma sala de aula, podendo retratar o ambiente escolar da antiga escola primária. Na sala de aula, contamos com a classe escolar, o quadro de giz, a mesa da professora, a lousa, os cadernos dos alunos, as cartilhas, a caneta-tinteiro, a tinta azul Royal, o globo e alguns quadros de turma e dos laboratórios nas paredes.

Arquivar a memória é como entrar em sótãos e porões, geralmente, a parte mais interessante dos velhos casarões, ainda que esses casarões estejam apenas em nossa imaginação. Reúnem a maior variedade de artefatos culturais, nada refugam, tudo podem receber. Organizam-se desorganizadamente, aparentemente, sem neuroses nem traumas, numa riqueza em que os modismos são postos de lado, as diferenças são aceitas e respeitadas. Tais artefatos podem ser periodicamente recuperados e causar admiração pela atualidade que sua antiguidade não apagou, ou pelo ensinamento que sua futilidade pode apresentar. Tudo depende de quem remexe nessas coisas empoeiradas: se alguém com olhos para ver, sentir e aprender ou alguém voltado para a imediatez do seu tempo. Não que os novos tempos não contenham a possibilidade de sabedoria. Mas essa se constrói sobre um lastro de passado de cuja solidez depende a construção do contemporâneo (SCHÜTZ, 1994).

A organização do acervo partiu de um trabalho anterior realizado por Lia Mostardeiro, professora que atuou durante 50 anos na instituição como alfabetizadora, que arquivou e organizou álbuns e fotografias que estavam dispersas.

Sobre a estruturação do Memorial, buscaram-se referências para a organização do espaço, a partir de visitas aos museus do Colégio Americano e do Colégio Sinodal, de São Leopoldo. A seguir, percorreram-se as trilhas do “arquivo inativo⁴” da ABE e do Colégio, de onde foram selecionados outros materiais, objetos e documentos para compor o Memorial, com o objetivo de preservar e divulgar a memória da instituição (ALMEIDA; BASTOS; JACQUES, 2011).

Os materiais foram separados, higienizados e restaurados. A etapa seguinte foi classificar, catalogar, registrar e arquivar o acervo existente. Ele está ordenado e

organizado de acordo com um sistema de registro, por letras e números, em cadernos e em pastas com as fichas de registro de doação e as de tombamento, que descrevem o material, facilitando sua localização nos armários e gavetas. As letras correspondem a todos os materiais escritos. Os números correspondem aos demais materiais. Para cada número há uma gradação em cores para identificação do objeto catalogado. Também há outros cadernos vinculados ao Memorial: um caderno de retirada e empréstimo de materiais e outro de agendamento de visitas (ALMEIDA; BASTOS; JACQUES, 2011). Atualmente, esse material está sendo novamente tratado, acondicionado em suportes neutros e posteriormente digitalizado.

O acervo não se esgota na sua materialidade, mas necessita ampliar seus horizontes, em busca dos atores sociais – alunos, professores, funcionários, pais, fotógrafos, arquitetos, engenheiros – que deram forma e corpo à história dessa instituição.

Figura 8: Ampliação do Memorial



Fonte: Colégio Farroupilha.

No ano de 2011, o espaço passou por uma pequena reforma e ganhou mais uma sala, conforme figura 8. No decorrer de 2012, oportunizamos a organização desse espaço, propiciando uma distinção entre “partes” da expografia, isto é, do conjunto das peças que formam a exposição. Foi estabelecida a divisão entre reserva técnica e espaço expositório, a réplica da sala de aula foi posta em evidência e os objetos usados na Escola Técnica de Comércio, criada em 1950, foram colocados no centro do salão. Houve uma preocupação em restaurar alguns objetos e deixar visíveis símbolos que fazem parte da história da instituição.

⁴ O arquivo inativo contém toda documentação dos setores da escola, Recursos Humanos, Tesouraria, Secretaria, ABE.

Com a mudança, a sala de aula ganhou um destaque e outros materiais e símbolos históricos da escola também foram colocados à mostra. No mês de fevereiro, o espaço do memorial, antes da mudança, foi gravado em 360° para contemplar o *tour* virtual. Em 2013, devido às reformas no prédio administrativo da escola, o memorial foi transferido para o espaço localizado ao lado da direção pedagógica, conforme Figuras 9 e 10. O novo local possui climatização e iluminação adequada para o tratamento e preservação do acervo. Além disso, um novo projeto foi concebido e alinhado com os novos conceitos que estão inseridos no planejamento estratégico da instituição.

Figuras 9 e 10: Novos espaços do Memorial



Fonte: Colégio Farroupilha.

O espaço atua também com o público externo em duas frentes: na questão da memória de seus ex-alunos, que procuram o espaço para relembrar suas vivências escolares, e também nas pesquisas acadêmicas dos bolsistas de Iniciação Científica, graduandos e pós-graduandos (PUCRS, UFRGS, Unisinos, UNIFESP), constituindo um acervo importante para a pesquisa em História da Educação no Rio Grande do Sul.

O Memorial do Colégio Farroupilha, apesar de servir para destacar a história da instituição, contribui e origina um leque de informações para o enriquecimento da cultura escolar. Barcellos (1999) afirma que uma das características do memorial é essa exaltação institucional, sendo transformado em um palco de homenagem. Com o processo de musealização, o foco deve passar dos feitos pioneiros dos imigrantes para como se deu a construção da escola, quem são os sujeitos e a interlocução entre os objetos.

Desde a criação do Memorial, realizou-se um trabalho curricular com as turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. São encontros semanais, em um período de dois meses, nos quais são

desenvolvidos alguns conteúdos de Estudos Sociais: a história do Memorial, da escola, do bairro, da cidade de Porto Alegre, da imigração alemã e do povoamento inicial da cidade com a vinda de casais da ilha dos Açores, abrangendo um recorte sobre os aspectos do povoamento da cidade. Nessas aulas/visitas guiadas tem-se a intenção de esmiuçar o povoamento açoriano de Porto Alegre, sem excluir a complexidade com que se deu a formação da cidade. Nas próximas visitas, o trabalho contempla outros aspectos, como, por exemplo, os povos indígenas que compunham o panorama da formação urbana da cidade. Utilizam-se vários recursos didáticos de que o Memorial dispõe: fotografias, mapas, desenhos e objetos da cultura escolar da instituição. Atividades lúdicas como quebra-cabeças, jogos de memória, trilhas com informações sobre a história, jogos com dados e pinos também são realizadas nas aulas.

Alguns documentos produzidos/acumulados/guardados pela instituição, como os regimentos, dossiês individuais dos alunos, os álbuns fotográficos, os boletins e periódicos, também são utilizados no ensino da História e da Geografia, por exemplo. Outros documentos, como programas de ensino, provas de alunos, relatórios de coordenadores, planos de aula, diários de professores, etc., constituem fonte privilegiada para o estudo das propostas curriculares e da conformação das diferentes disciplinas e podem proporcionar uma rica e necessária reflexão sobre a atividade pedagógica desenvolvida na escola.

Paralelamente às atividades para as turmas do Ensino Fundamental, são ministradas aulas para os alunos de diferentes instituições de Ensino Superior sobre a história da escola e sobre o acervo e formas de catalogação dos documentos arquivados.

Além das exposições permanentes, foram organizadas duas exposições temporárias sobre os 120 e 125 anos do Colégio Farroupilha e os 150 Anos da Associação Beneficente e Educacional de 1858, mantenedora da escola.

Diante de todas essas atividades desenvolvidas pelo Memorial, percebe-se que os trabalhos concentram os esforços desse espaço e da própria escola na realização de um projeto comum, com o objetivo de promover o encontro entre pesquisa e atividade pedagógica, por meio da integração dos diferentes agentes das práticas escolares na produção do conhecimento histórico. O envolvimento de alunos, professores, funcionários e co-

munidade local com a história da instituição visa propiciar oportunidades de reflexão sobre as relações entre memória e história, sensibilizar a respeito da importância do documento histórico e, dessa forma, de sua preservação e incorporação ao patrimônio da escola, bem como de sua utilização na atividade educacional, na implementação de programas e projetos culturais, técnicos e científicos dirigidos à melhoria das condições e da qualidade do ensino.

FINALIZANDO

Entrar em contato com memórias de educação de outras épocas e investigar a multiplicidade de documentos acumulados na história de uma escola são temas que nos colocam diante de inúmeras perspectivas de observação e de análise e provocam novas possibilidades investigativas no campo da História da Educação. Principalmente, quando entramos em contato com museus de educação, memoriais escolares e arquivos.

O presente estudo se propôs uma cartografia de algumas instituições de salvaguarda documental acerca do patrimônio educativo de Porto Alegre/RS. Após uma breve cartografia desses espaços, partiu-se para a análise do Memorial do *Deutscher Hilfsverein* do Colégio Farroupilha.

Intencionou-se mostrar a potencialidade documental nessas instituições e instigar futuras pesquisas. A maioria dos lugares apresentados possuem documentos ricos para análise de diversos campos da história, além da História da Educação.

Percebe-se que os museus e os arquivos escolares são espaços multifacetados e devem dialogar com diversos tipos de públicos, oportunizando uma experiência que busca a compreensão da história como um processo. Portanto, o objetivo deles não é ensinar história, tal qual um manual; sua função está em mostrar o processo histórico que os sujeitos vivenciaram, bem como ensinar a historicidade do mundo em que estamos inseridos. Os sujeitos e os objetos são pontos de partida para trabalharmos a história como problema. Estes espaços devem ser tratados como lugares de memória dessas instituições, como conceitou Nora (1993), sendo fundamentais para o campo da História da Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Doris Bittencourt. **O caminho das letras: os 50 anos de alfabetização da professora Lia Mostardeiro**. Porto Alegre: ABE, 1999.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: entre memórias e histórias (1858-2008)**

In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 14, 2008, Pelotas. **Anais...** Pelotas: Asphe, 2011.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. O Crisol: periódico das alunas do Colégio Americano (Porto Alegre/RS, 1945-1964). **História da Educação**, v. 17, n. 40, Porto Alegre, maio/ago. 2013.

AMARAL, Giana Lange do. Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais. **História da Educação**, Pelotas: Asphe, n. 11, p. 117-130, 2002.

BARCELLOS, Jorge. O memorial como instituição no sistema de museus: conceitos e práticas na busca de um conteúdo. In: VI FÓRUM ESTADUAL DE MUSEUS, 1999, Porto Alegre. **Anais...** v. 1. Porto Alegre: Conselho Regional de Museologia/RS, 1999.

BASTOS, Maria Helena Camara. Escritas estudantis em periódicos escolares. **História da Educação**, Porto Alegre: Asphe, v. 17, n. 40, p. 7-10, maio/ago. 2013.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. São Paulo: Autêntica, 2008.

CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Educação em revista: A imprensa periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CHAGAS, Mario de Souza; STORINO, Claudia M. P. Os museus são bons para pensar, sentir e agir. **Revista Brasileira de Museus e Museologia**, n. 3, p. 61, 2007.

CHAGAS, Mario. Cultura, patrimônio e memória. **Revista Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 31, p. 15-29, 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Uma biblioteca anotada: caminhos do leitor no acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense (Décadas de 20 a 60/ Século XX)**. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina: UDESC, 2009. 80 p.

CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). Apresentação Dossiê. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 4-8, jan./jun. 2014.

CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). Um arquivo em vários tons. In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (org.). **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: entre memórias e histórias**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2011.

JULIÃO, Letícia. **Caderno de diretrizes museológicas**. Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e Departamento de Museus e Centros Culturais, 2006.

LUCA, Tania Regina. História dos nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanizi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-154.

MAGUETA, Rita de Cássia. **Memorial do Colégio Sevig-né: uma reflexão sobre a fotografia como peça de museu**. Florianópolis: ANPESUL, 2014.

MAIA, Leandro. **Canção do Memorial**. Porto Alegre: ABE, 2003.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. **Estudos históricos (Rio Janeiro)**, [31 de março de 2011]. Entrevistador: Luciana Quillet. Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, dez. 2011. p. 405-431.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivene (org.). **Escolas profissionais públicas do Estado de São Paulo: uma história em imagens (álbum fotográfico)**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

NASCIMENTO JÚNIOR, J.; CHAGAS, Mário de Souza. Museu e política: apontamentos de uma cartografia. In: NASCIMENTO, Silvania Souza do; TOLENTINO, Átila; CHAGAS, Mario (org.). **Caderno de Diretrizes Museológicas – IPHAN**, 2006. v. 1, p. 13-17.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, (10), dez. 1993

SCHÜTZ, Liane Saenger. **Sótãos e porões: sacudindo a poeira do Colégio de Aplicação**. 1994. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 1994.

SILVA, Barbara Groff da. **Memorial da Escola Técnica Estadual Irmão Pedro: ações educativas dentro de um espaço de memória escolar**. VIII Salão de Ensino – UFRGS – 2012.

TELLES, Leandro; MENEZES, Naida. **O passar dos tempos e a educação: a excelência na história do Colégio Farroupilha**. Porto Alegre: [s.n.], 2012.

VIDAL, Diana G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera T. (org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, apoio: Unesp/FCLAr, 2005. p. 3-30.

PROSOPOGRAFIA: aplicando a metodologia das biografias coletivas em História da Educação

PROSOPOGRAPHY: applying the methodology of collective biographies in History of Education

Eduardo Cristiano Hass da Silva¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo propor aproximações entre a metodologia da prosopografia e a pesquisa em História da Educação e Cultura Escolar. Dessa forma, o texto estrutura-se em três tópicos: no primeiro, apresentam-se o conceito de prosopografia, sua história e usos; no segundo, são discutidas algumas perspectivas sobre História da Educação, propondo aproximações com a prosopografia; na terceira parte, realiza-se um estudo prosopográfico, sendo analisados os alunos formados pela Escola Técnica Comercial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre (1950-1983). As considerações mostram a importância do uso da prosopografia em História da Educação, permitindo revelar diferentes elementos sobre os sujeitos que passam pelo universo escolar.

Palavras-chave: Prosopografia. História da Educação. Metodologia de pesquisa.

Abstract: The objective of this article is to propose an approach between the methodology of prosopography and research in History of Education and School Culture. The text is structured in three topics: in the first, it presents the concept of prosopography, its history and uses; in the second, it discusses some perspectives on History of Education, proposing an approach with prosopography; in the third part, a prosopographic study is carried out, in which the students who attended Escola Técnica Comercial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre (1950-1983) are analyzed. The considerations show the importance of the use of prosopography in History of Education, allowing to reveal different elements about the subjects who go through the school universe.

Keywords: Prosopography. History of Education. Research methodology.

INTRODUÇÃO

Em um artigo intitulado “O que é História da Educação hoje? Tempos de reflexão”, publicado no ano de 2016, a pesquisadora e professora Maria Helena Camara Bastos propunha uma reflexão geral acerca da História da Educação enquanto campo de pesquisa. Ao fazer um breve balanço do processo de afirmação desta área investigativa em caráter nacional e internacional, a autora propõe alguns tensionamentos a respeito do que vem sendo produzido e seu real impacto nos cursos de licenciatura e políticas educacionais. Após questionar qual a real inserção, em sala de aula, dos estudos apresentados em congressos e seminários, a autora deixa al-

gumas pistas que permitem a diferentes pesquisadores darem continuidade a esta reflexão.

Um dos diagnósticos apresentados por Bastos (2016) refere-se à necessidade de propostas de pesquisa que considerem investigar os diferentes professores que ministram e pesquisam na disciplina/área da História da Educação, propondo a realização de uma prosopografia que comporte estes diferentes sujeitos. De forma geral, esta provocação da autora despertou alguns questionamentos, como: teriam os historiadores da Educação conhecimento do método prosopográfico e sua utilização? Existem estudos que se utilizam da metodologia das biografias coletivas aplicada à História da Edu-

¹ Doutorando em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), bolsista CNPq. Licenciado e mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: eduardohass.he@gmail.com.

cação? Quais as possibilidades de pesquisa entre prosopografia e História da Educação? Dessa forma, o presente texto possui dois objetivos bastante singelos, porém, importantes: primeiro, busca-se contribuir com a reflexão apresentada por Bastos (2016), mostrando o potencial da metodologia da prosopografia aplicada à História da Educação e, em seguida, procura-se responder aos questionamentos elencados.

Visando atender aos objetivos propostos, o texto estrutura-se da seguinte maneira: no primeiro tópico, proponho conceituar a metodologia de pesquisa chamada de prosopografia, destacando sua história, aplicabilidade e potencial de pesquisa; no segundo tópico, apresento a História da Educação e Cultura Escolar como campo de pesquisa, salientando as possibilidades de investigação em articulação com a prosopografia; em seguida, destaco algumas possibilidades de pesquisa a partir do estudo dos alunos diplomados pela Escola Técnica de Comércio do Colégio Farroupilha, instituição de origem germânica que ofereceu o curso comercial em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1950 e 1983.

1 PROSOPOGRAFIA: HISTÓRIA, CONCEITO E USOS

Antes de propor qualquer aproximação entre prosopografia e História da Educação, torna-se necessário apresentar o entendimento que se tem a respeito de cada um destes conceitos. Dessa forma, proponho iniciar apresentando e discutindo o termo prosopografia.

De acordo com Laurence Stone (2011), a metodologia conhecida como prosopografia tem recebido diferentes nomes de acordo com a área de origem dos pesquisadores que a utilizam: biografia coletiva para os historiadores modernos, análise de carreiras para os cientistas sociais e prosopografia para os antigos historiadores. Neste estudo, embora prevaleça o uso do termo prosopografia, as demais denominações são utilizadas como sinônimo deste, sem qualquer distinção entre ambas.

Stone (2011) destaca ainda que, em suas origens, a prosopografia ataca dois problemas básicos da história, sendo eles as origens da ação política e as estruturas e mobilidades sociais. Além disso, o autor ressalta que a metodologia é utilizada por duas escolas de pensamento, sendo elas a elitista e a sociológica. Sobre a escola elitista, Stone (2011) afirma que ela se preocupa especificamente com pequenos grupos, estudando as elites e o poder. Dessa forma, a escola centra-se em analisar genealogias, interesses comerciais, atividades políticas e os laços que mantêm a coesão de determinado grupo. A

respeito da escola sociológica, o autor destaca que ela está centrada no estudo das massas, inspirada nas Ciências Sociais e determinada pelos movimentos da opinião popular, preocupando-se mais com a história social que política.

Ainda no que se refere às origens desta metodologia, o autor destaca que o recolhimento de materiais prosopográficos antecede o trabalho dos primeiros prosopógrafos, uma vez que o ser humano cria espaços de memória e se preocupa com sua genealogia. Dessa forma, embora considere como primeiro historiador a adotar o método elitista Charles Beard, em 1913, Stone (2011) reforça que os espaços de preservação da memória e as listas genealógicas já existiam.

Mas em que consiste esta metodologia? Quais seus usos? Como utilizá-la? De forma geral, o primeiro questionamento pode ser respondido ainda com Stone (2011, p. 115), que afirma:

A prosopografia é a investigação das características comuns de um grupo de atores na história por meio de um estudo coletivo de suas vidas. O método empregado constitui-se em estabelecer um universo a ser estudado e então investigar um conjunto de questões uniformes [...].

Como podemos observar nas palavras do autor, a metodologia consiste na investigação das características comuns de um determinado grupo de atores históricos. Essa definição potencializa o argumento de Bastos (2016) quanto à necessidade de pesquisa sobre os professores que ensinam/pesquisam na/em História da Educação. Stone (2011) destaca ainda que esta investigação se dá a partir do estudo coletivo da vida dos sujeitos, que serão definidos de acordo com os critérios do pesquisador. Considerando a possível proposta de estudar os professores/pesquisadores de História da Educação, este grupo seria a população em estudo.

Considerando que a prosopografia inicia com o estabelecimento de uma população a ser estudada, quais os passos que se sucedem? Embora com alguns pressupostos teóricos diferentes de Stone (2011), o pesquisador Christophe Charle (2006) pode ajudar a responder esta questão. Ao falar sobre o princípio da prosopografia, o autor afirma:

Seu princípio é simples: definir uma população a partir de um ou vários critérios e estabelecer, a partir dela, um questionário biográfico cujos diferentes critérios e variáveis servirão à descrição de sua dinâmica social, privada, pública, ou mesmo cultural, ideológica ou política, segundo a população e o questionário em análise (CHARLE, 2006, p. 41).

Charle (2006) destaca que, após definida a população a ser investigada, a pesquisa com prosopografia exige do pesquisador a construção de um questionário biográfico sobre a vida dos sujeitos que compõem o grupo em análise. Retomando estudos de Borges e Gatti (2010), Bastos (2016) deixa algumas pistas de por onde iniciar a construção de um quadro biográfico dos professores de História da Educação. A autora destaca, por exemplo, a origem dos professores que ministram esta disciplina, sendo 45% deles oriundos da Pedagogia, 30% da História, 9,5% da Filosofia, 5,5% das Ciências Sociais e 10% de outras áreas.

Dessa forma, após elencados os nomes dos professores que pesquisam/ministram em História da Educação, a construção do quadro prosopográfico seguiria com a área de formação destes sujeitos. Os outros campos deste quadro biográfico seriam elegidos a partir das questões e problemas de pesquisa do pesquisador, mas alguns campos gerais podem ser apontados, como instituição em que atuam, curso em que lecionam, instituição de formação, orientadores destes professores, orientandos, etc.

Depois de elencado o grupo a ser estudado e construído o quadro biográfico com as questões a respeito dos sujeitos estudados, o pesquisador segue reunindo a documentação que permitirá responder os questionamentos do quadro. Os documentos que permitirão responder estas questões dependerão do grupo e das questões elencadas pelo historiador. Visto que este estudo projeta a possibilidade de pesquisa com um grupo de professores, diferentes documentos poderão dar conta do quadro biográfico, como, por exemplo: diplomas dos professores/pesquisadores, históricos de orientandos, currículos, cadernos pessoais, agendas, entre tanto outros.

As fontes utilizadas pelos prosopógrafos são variadas desde os primórdios desta metodologia. Ao falar de pesquisas realizadas nas décadas de 1920 e 1930, Stone (2011, p. 117) afirma que estes estudos provinham basicamente de três grandes tipos de fontes:

[...] listas simples de nomes de ocupantes de certos cargos ou títulos ou qualificações profissionais ou educacionais; genealogias de famílias; dicionários biográficos inteiros, que são usualmente elaborados com base nas primeiras categorias e em parte com base em uma variedade de fontes infinitamente mais ampla.

A citação demonstra que desde os primeiros estudos prosopográficos já se observam listas de nomes referentes a títulos e qualificações profissionais ou educacionais. A presença desta documentação demonstra a

importância das informações referentes à formação dos sujeitos em análise, corroborando a possibilidade de articular prosopografia e História da Educação.

Definido o grupo em análise, construído o questionário e reunida a documentação, Charle (2006, p. 41) destaca como proceder:

Uma vez reunida a documentação, e esta é a parte mais longa do trabalho, o exame de dados pode recorrer a técnicas múltiplas, quantitativas ou qualitativas, contagens manuais ou informatizadas, quadros estatísticos ou análises fatoriais, segundo a riqueza ou a sofisticação do questionário e das fontes.

Como demonstra o autor, depois de respondidas as perguntas do quadro biográfico, o pesquisador deve proceder com a análise dos dados construídos. Esta análise pode se dar de diferentes formas, tanto qualitativa quanto quantitativa. Considerando um quadro biográfico construído em programas como o Excel, tabelas e gráficos favorecem o processo de visualização das características comuns entre os sujeitos.

Todos estes procedimentos metodológicos permitem que o pesquisador realize com êxito o propósito da prosopografia, que, como destaca Stone (2011, p. 116), consiste em dar sentido às diferentes ações sociais e políticas, ajudando a explicar mudanças ideológicas e culturais, identificando a realidade social e descrevendo com precisão as estruturas sociais e movimentos em seu interior.

Até aqui, apresentei as possibilidades e potencialidades de pesquisas que venham a utilizar o método da prosopografia. No entanto, é necessário destacar que esta metodologia também possui suas limitações, não sendo solução para todo e qualquer estudo. Cabe ao pesquisador avaliar as possibilidades e limitações da metodologia para sua pesquisa. De forma geral, Stone (2011) destaca quatro limitações da prosopografia.

A primeira limitação apontada pelo autor refere-se à deficiência dos dados, uma vez que a metodologia é limitada pela quantidade e qualidade dos dados construídos pelo pesquisador. Dessa forma, o autor salienta que quanto mais baixo é o status social do grupo estudado, mais pobre tende a ser a disponibilidade da documentação. Essa colocação não pretende desmotivar os pesquisadores de estudar camadas socialmente mais baixas, mas apontar os desafios desta proposta. Ainda sobre a disponibilidade dos documentos, o autor destaca que, indiferentemente do grupo social, existe a tendência para termos abundância na documentação de alguns aspectos da vida, enquanto em outros a documentação é praticamente nula.

A segunda limitação refere-se aos erros de classificação dos dados. Considerando que os sujeitos ocupam diferentes lugares na sociedade, nenhuma classificação é única ou universal. Assim como os erros de classificação dos dados, o pesquisador deve atentar para as possibilidades de interpretação destes mesmos dados. Para finalizar, a quarta limitação refere-se à compreensão histórica, uma vez que esta metodologia não pode oferecer todas as respostas procuradas pelo pesquisador.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, CULTURA ESCOLAR E PROSOPOGRAFIA

Após apresentar o que aqui se entende por prosopografia, bem como alguns aspectos teóricos e históricos sobre esta metodologia, proponho agora destacar elementos sobre História da Educação e Cultura Escolar. Iniciando pelo conceito de História da Educação, cabe ressaltar que ele abrange basicamente duas grandezas: uma disciplina de formação e um campo de pesquisa. Enquanto disciplina de formação, Bastos (2016) salienta que a História da Educação está diretamente ligada a disciplinas ministradas na Escola Normal. Apesar de os cursos normais terem surgido em 1835 e se expandido no século XX, a autora destaca que poucas escolas ofereciam a disciplina de História da Pedagogia. É a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, que a disciplina passa a ser obrigatória. Em nível superior, o curso de Pedagogia é criado em 1939, tendo também como obrigatória a disciplina de História e Filosofia da Educação.

Enquanto campo de pesquisa, Stephanou e Bastos (2005) entendem a História da Educação como uma área fronteira, cuja riqueza teórica e metodológica está justamente no espaço que ocupa entre a História e a Educação. No entanto, ao analisar o diálogo entre estas duas disciplinas, Bastos (2016) destaca que um estudo realizado em 2005 mostrou o fechamento da História em relação à História da Educação. Após diagnosticar este problema, a autora aponta ainda possíveis motivos que o expliquem:

Cabe analisar, no entanto, que grande parte dos historiadores desconhecem a produção da área de História da Educação. Esse fato decorre, em parte, da formação dos pesquisadores em história da educação no Brasil, grande parte oriunda da área da Educação, diferente de outros países em que a formação é, majoritariamente, em História ou em Ciências da Educação, com um amplo espectro analítico (BASTOS, 2016, p. 48).

Considerando a colocação da autora, entendo que o uso da prosopografia pode permitir que pesquisado-

res da História e das demais Ciências Humanas se aproximem da História da Educação, ampliando o repertório de ferramentas teóricas e metodológicas para problemas de pesquisa oriundos deste campo.

Sobre os principais enfoques teóricos das pesquisas em História da Educação, Bastos (2016) salienta que dois têm se sobressaído: os estudos a partir da concepção dialética e as novas tendências historiográficas. É no segundo destes enfoques que esse texto se sustenta, principalmente nos princípios teóricos da Nova História Cultural. As pesquisas em História da Educação pautadas na História Cultural permitiram o uso do conceito de Cultura Escolar, conceito potente para as pesquisas. De acordo com Viñao (2006), o termo cultura escolar é polissêmico, sendo utilizado para designar elementos da educação escolarizada, da cultura especificamente escolar, do cotidiano dos alunos e professores e elementos dos saberes dos docentes. Esses diferentes elementos permitem, segundo o autor, uma definição ampla:

[...] conjunto de teorias, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, habitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias [...] (VIÑAO, 2006, p. 73).

De acordo com o autor, os aspectos que tornam visível a cultura escolar são basicamente os atores, os discursos (linguagens, conceitos), os aspectos organizativos e institucionais e a cultura material da escola. É sobre os atores em especial que a prosopografia pode contribuir para a pesquisa em História da Educação. Dentro deste grupo podemos identificar diferentes sujeitos, como os professores, dirigentes, funcionários escolares, alunos, pais de alunos, entre outros. Para compreender como a metodologia pode contribuir, cabe destacar as palavras de Heinz (2006, p. 9):

A prosopografia, ou método das biografias coletivas, pode ser considerado um método que utiliza um enfoque de tipo sociológico em pesquisa histórica, buscando revelar as características comuns (permanentes ou transitórias) de um determinado grupo social em dado período histórico. As biografias coletivas ajudam a elaborar perfis sociais de determinados grupos sociais, categorias profissionais ou coletividades históricas, dando destaque aos mecanismos coletivos – de recrutamento, seleção e de reprodução social – que caracterizam

as trajetórias sociais (e estratégias de carreira) dos indivíduos.

Como observamos, Heinz (2006) destaca que a prosopografia pode ser entendida como um método que utiliza um enfoque de tipo sociológico na pesquisa histórica. Dessa forma, o pesquisador pode compreender as características comuns de um determinado grupo social em um momento histórico específico. Utilizando esta preposição em um estudo em História da Educação, o grupo social pode ser delimitado a partir de uma instituição escolar específica (seus alunos ou professores em um determinado momento histórico) ou, como propõe Bastos (2016), a partir de uma disciplina/área de pesquisa em comum (professores que ministram/pesquisam em História da Educação).

Além disso, o autor destaca que a prosopografia permite identificar mecanismos coletivos de recrutamento, seleção e reprodução social que caracterizam trajetórias sociais. A construção do quadro biográfico de uma instituição de ensino pode evidenciar, por exemplo, os mecanismos de seleção de docentes e discentes, a presença de diferentes gerações de uma família na mesma escola, as carreiras seguidas por pais e filhos, quais as trajetórias profissionais seguidas pelos alunos, dentre outras tantas possibilidades.

3 APLICANDO A METODOLOGIA DAS BIOGRAFIAS COLETIVAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: OS ALUNOS DA ESCOLA TÉCNICA DE COMÉRCIO DO COLÉGIO FARROUPILHA DE PORTO ALEGRE/RS (1950-1983)

Depois de apresentar a metodologia da prosopografia e a História da Educação e Cultura Escolar enquanto campo de pesquisa, elenquei algumas aproximações e possibilidades de pesquisa articulando essas duas esferas. Dando continuidade a este estudo e tendo como guia a problemática surgida a partir do artigo de Bastos (2016), proponho agora aplicar a metodologia das bio-

grafias coletivas em um estudo com base na História da Educação.

Antes disso, é importante destacar que inúmeros trabalhos têm sido realizados a partir do uso da metodologia da prosopografia aplicada a temas escolares. No entanto, muitos destes trabalhos estão inseridos em matrizes teóricas diferentes, sem ter a preocupação de aplicar conceitos da História da Educação². Mesmo sem estarem situados no gradiente de análise sugerido nesta pesquisa, estes trabalhos fornecem elementos importantes para a compreensão do fenômeno educativo. Este diálogo é extremamente fértil, corroborando a necessidade apontada por Bastos (2016) de a História da Educação dialogar com demais campos teóricos.

Depois de apresentados estes elementos, proponho então um estudo aplicado das biografias coletivas. Saliento que o objetivo deste tópico é, além de mostrar a relação entre prosopografia e História da Educação, analisar os alunos que se formaram na Escola Técnica de Comércio do Colégio Farroupilha de Porto Alegre, tentando identificar quem eram estes sujeitos e analisar sua trajetória escolar e profissional.

De acordo com Silva (2015a), a Escola Técnica Comercial do Colégio Farroupilha foi uma instituição de origem alemã, que funcionou juntamente com o Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS, entre os anos de 1950 e 1983. Segundo o autor, a escola oferecia o curso técnico em Contabilidade, com duração de três anos, no turno da noite, formando profissionais aptos a trabalhar em empresas públicas e privadas, exercendo a profissão de técnico em contabilidade.

O contato com o acervo desta instituição, salvaguardado no Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS³, permitiu identificar periódicos, boletins, listas de alunos matriculados, convites de formatura, entre tantos outros documentos referentes a esta instituição. A partir de então, surgiram os primeiros questionamentos: quem seriam os alunos desta instituição? Quais suas origens? Qual sua trajetória?

² Dentre estes estudos destacam-se, por exemplo o trabalho 'Positivistas e republicanos: os professores da Escola de Engenharia de Porto Alegre entre a atividade política e administração pública (1896-1930)', de autoria de Flávio Madureira Heinz (2009). Situado no campo da História Social das Elites, o autor discute aspectos dos percursos profissionais, administrativos e políticos do grupo original de docentes e dos primeiros diplomados da Escola de Engenharia de Porto Alegre, fundada em 1896. Outro trabalho que merece destaque é a dissertação de Monia Franciele Wazlawoski da Silva (2014), intitulada "'A escola modelar e os profissionais do progresso': carreiras e recursos de diplomados da Escola de Engenharia de Porto Alegre (1899-1916)", na qual a autora analisa as carreiras e recursos dos diplomados da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Ambos os trabalhos se utilizam da prosopografia e de temas importantes para a compreensão do fenômeno educativo, mas sem a preocupação de se situar no campo da História da Educação.

³ Para saber mais sobre o Memorial do Colégio Farroupilha, obter informações sobre seu acervo e atividades realizadas, ver o trabalho de Jacques e Grimaldi (2013).

Elencados estes questionamentos, percebeu-se que a construção de uma biografia coletiva destes sujeitos poderia identificar possíveis respostas às perguntas propostas, bem como identificar os mecanismos de seleção e reprodução social deste grupo. Como salientei na primeira parte deste trabalho, uma das primeiras etapas de um trabalho prosopográfico consiste em identificar o universo a ser estudado. Sendo assim, o grupo a ser investigado foi delimitado como os alunos diplomados pela ETC Farroupilha nos anos de sua existência (1950-1983)⁴.

Definida a população, o trabalho prosseguiu com a construção do questionário sobre os sujeitos analisados. Na construção deste questionário, buscaram-se as seguintes informações: nome do aluno, sexo, ano de ingresso, ano da formatura, nascimento, filiação, nacionalidade e naturalidade. No processo de construção do questionário, o programa Excel revelou-se uma ferramenta imprescindível, permitindo a sistematização dos dados:

Imagem 1: Questionário Biográfico dos alunos da ETC Farroupilha

	A	B	C	D	E	F
1	1952	Ingresso	Sexo	Nascimento	Filiação	Naturalidade
2	Ary Pinto Monteiro	1950	M	04/11/1933	José da Silva Monteiro	Pelotas
3	Betty Margarida Kunz	1950	F	26/12/1934	Robert Kunz	Porto Alegre
4	Carlos Rubem Schuch	1950	M	20/02/1932	Carlos Hugo Schuch	Porto Alegre
5	Cauby Jorge Walther	1950	M	31/07/1930	Carlos Frederico Walther	Porto Alegre
6	Ivo Toledo Borne	1950	M	07/11/1928	Toledo Roberto Borne	Porto Alegre
7	João José da Silva Junior	1950	M	01/12/1925	João José da Silva	Lages
8	José Nésio Finger,	1950	M	22/01/1928	Matilde Finger	Taquari
9	Oldys Wina Rohde	1950	F	17/11/1930	Edwino Germano Rohde	Cachoeira do Sul
10	Rafael Bacalczuk	1950	M	17/11/1930	Bernardo Bacalczuk	Passo Fundo
11	Sérgio Sperb	1950	M	14/10/1929	Hugo Francisco Sperb	Porto Alegre
12	1953	Ingresso	Sexo	Nascimento	Filiação	Naturalidade
13	Anelise Horbach	1951	F	08/08/1933	Evaldo Benjamim Horbach	Porto Alegre
14	Antonio Dias	1951	M	24/12/1930	Alarico Dias	Santo Amaro
15	Armenuhy Gureghian	1951	M	03/05/1933	Manuel Gureghian	Porto Alegre

Fonte: Elaborado pelo autor.

⁴ É importante destacar que, embora a instituição tenha funcionado até 1983, a última turma de formandos foi no ano de 1982. Durante 1983, a escola funcionou apenas para organizar a documentação de fechamento e transferência dos alunos matriculados. Ver Silva, 2017.

⁵ Uma análise inicial deste estudo, ainda com dados parciais, pode ser observada em Silva (2015b). Embora os resultados deste trabalho sejam relativamente superficiais, o mesmo permite compreender o processo de construção da pesquisa.

Tabela 1: Relação do número de alunos e alunas formados/as pela ETC Farroupilha (1950-1983)

Ano	Masc.	Fem.	Total
1952	8	2	10
1953	9	11	20
1954	11	6	17
1955	17	5	22
1956	12	6	18
1957	24	6	30
1958	22	11	33
1959	15	6	21
1960	16	8	24
1961	22	10	32
1962	38	6	44
1963	47	16	63
1964	24	12	36
1965	29	8	37
1966	31	10	41
1967	24	14	38
1968	21	5	26
1969	27	12	39
1970	23	14	37
1971	25	14	39
1972	19	11	30
1973	18	15	33
1974	15	26	41
1975	7	6	13
1976	11	9	20
1977	13	7	20
1978	6	12	18
1979	6	10	16
1980	7	3	10
1981	13	4	17
1982	5	3	8
Total:	565	288	853
Total:	66,3	33,7	100

Fonte: SILVA, 2017.⁶

Como se observa na tabela, ao longo do período em que esteve em funcionamento, a ETC Farroupilha formou um total de 853 técnicos contabilistas. Além disso, a tabela permite uma análise do número de homens e mulheres formados pela instituição. Dos 853 alunos formados, um total de 565 (66,3%) alunos era do sexo masculino, enquanto 288 (33,7%) eram do sexo feminino. Embora na maioria dos anos a instituição tenha formado mais homens que mulheres, em alguns, o número de mulheres foi superior, como em 1953, 1974, 1978 e 1979. O que poderia explicar a predominância masculina em detrimento do número de mulheres? Este é um dos questionamentos que a elaboração do quadro permite elencar, mas que não será aprofundado neste trabalho.

Após a listagem do número de alunos formados anualmente pela ETC Farroupilha, bem como da análise do número de homens e mulheres formados pela instituição, o quadro prosopográfico prosseguiu com o questionamento acerca da nacionalidade⁷ dos alunos. Depois de elencada a nacionalidade de cada um dos alunos, chega-se ao presente resultado:

Tabela 2: Nacionalidade dos alunos formados pela ETC Farroupilha (1950-1982)

Nacionalidade	Alunos	%
Alemã	9	1,04
Argentina	3	0,33
Brasileira	826	96,98
Chinesa	1	0,11
Francesa	1	0,11
Grega	1	0,11
Italiana	3	0,33
Portuguesa	2	0,22
Síria	1	0,11
Uruguaia	1	0,11
Não Encontrado	5	0,55
Total:	853	100

Fonte: Quadro prosopográfico elaborado pelo autor.

Como se observa na tabela, a maioria dos alunos nasceu no Brasil, sendo 826 dos 853 formados, o que

⁶ Embora a dissertação do pesquisador não atente especificamente para os alunos da ETC Farroupilha, a mesma aborda alguns elementos destes sujeitos.

⁷ Nacionalidade é aqui entendida como local de nascimento.

corresponde a 96,98% do total. Além disso, observa-se que, além dos alunos nascidos no Brasil, existiram alunos de outros países, como Alemanha (9), Argentina (3), China (1), França (1), Grécia (1), Itália (1), Portugal (2), Síria (1) e Uruguai (1). Embora em números muito menores quando comparados aos alunos brasileiros, esses alunos não podem ser descartados quando se elabora um perfil social, pois o historiador pode cair na armadilha de excluir as particularidades de determinado grupo. Sendo assim, embora o perfil social desses alunos configure-os como brasileiros, é importante destacar que diferentes nacionalidades compunham a população de alunos estudada. Considerando que a maioria dos alunos é de nacionalidade brasileira, proponho prosseguir o estudo analisando a naturalidade destes 826 sujeitos. A sistematização resultou na tabela que segue:

Tabela 3: Naturalidade dos alunos brasileiros formados pela ETC Farroupilha (1950-1982)

Naturalidade	Total
Minas Gerais	3
Pará	2
Paraná	5
Pernambuco	1
Piauí	1
Rio de Janeiro	4
Rio Grande do Sul	776
Santa Catarina	28
São Paulo	6
Total:	826

Fonte: Quadro prosopográfico elaborado pelo autor.

A tabela evidencia que dos 826 alunos brasileiros a maior parte (776) nasceu no estado do Rio Grande do Sul. Além disso, pode-se afirmar que o segundo estado com o maior número de alunos é Santa Catarina, com 28 alunos. Outros estados com alunos na ETC foram Minas Gerais (3), Pará (2), Paraná (5), Pernambuco (1), Piauí (1), Rio de Janeiro (4) e São Paulo (6). Quando comparado ao número de alunos destes estados, o total de formados de Santa Catarina torna-se significativamente alto. O que levaria pessoas deste estado a estarem nesta instituição⁸? Diferentes hipóteses podem ser

propostas para esta questão, no entanto, destaco duas. A primeira refere-se à localização do estado, que faz divisa com o Rio Grande do Sul. A segunda hipótese está ligada ao processo de colonização de Santa Catarina, que, como destaca Kühn (2004), está entre as regiões do Brasil que mais absorveram alemães e, sendo a ETC Farroupilha uma instituição de origem alemã, atrairia estes sujeitos de origem germânica.

Considerando que maior parte dos alunos brasileiros que frequentaram a ETC Farroupilha eram gaúchos, a construção do perfil coletivo segue com o questionamento referente às cidades de nascimento destes alunos. Desta forma, a análise das informações que compunham o quadro revelaram 132 cidades diferentes. Assim, opta-se em destacar as cidades que contam com dez ou mais alunos diplomados pela ETC, conforme se observa na tabela seguinte:

Tabela 4: Cidades gaúchas com maior número de alunos formados pela ETC Farroupilha (1950-1982)

Cidades do RS com mais alunos	Total
Porto Alegre	312
Cachoeira do Sul	15
Pelotas	15
Santa Maria	14
Bagé	13
Montenegro	13
Rio Grande	12
Santa Cruz do Sul	12
Uruguaiana	12
Ijuí	10
Rio Pardo	10

Fonte: Quadro prosopográfico elaborado pelo autor.

A análise da tabela revela que a cidade com o maior número de alunos formados na instituição é Porto Alegre, com 312 técnicos contabilistas. Essa informação não é nenhuma surpresa, uma vez que esta é a cidade onde a escola está sediada. Em seguida, as escolas que apresentam o maior número de alunos formados são Cachoeira do Sul e Pelotas com 15 alunos cada, Santa Maria com 14, Bagé e Montenegro com 13, Rio Grande, Santa Cruz do Sul e Uruguaiana com 12 e Ijuí

⁸ Não é intenção da pesquisa esgotar as possibilidades de resposta a estes questionamentos. Quando proponho essas inquietações, é mais com o desejo de mostrar as possibilidades de pesquisa articulando prosopografia e História da Educação.

e Pelotas com 10. Os motivos para explicar o porquê destas cidades terem os maiores números de alunos também podem ser os mesmos para Santa Catarina: localidade e colonização. Ao falar das principais cidades de colonização alemã no Rio Grande do Sul, Kühn (2004) destaca que entre elas estão Montenegro e Santa Cruz do Sul, cidades com, respectivamente 13 e 12 formandos.

Como salientei no início, esta terceira parte tinha como objetivos mostrar a relação entre prosopografia e História da Educação, bem como analisar o grupo de discentes da ETC Farroupilha. Certamente este segundo objetivo é bastante complexo, permitindo ainda a realização de muitos outros estudos. No entanto, penso que, para os objetivos apresentados, cumpre-se o que se propunha. A realização deste pequeno exercício prosopográfico mostra de forma prática algumas das proposições apresentadas no início deste texto, ao mesmo tempo que revela elementos da cultura escolar da instituição analisada.

De forma geral, pode-se afirmar que os discentes da ETC Farroupilha foram em sua maioria do sexo masculino (cabendo diferentes estudos que possam explicar este fenômeno), brasileiros, provenientes do Rio Grande do Sul e dos estados da região sul do país (Santa Catarina e Paraná). Além disso, destaca-se que estes alunos são majoritariamente da cidade de Porto Alegre ou de cidades de colonização germânica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Conforme apresentou-se no início, o presente estudo partiu de uma provocação feita em artigo da professora e pesquisadora Maria Helena Camara Bastos, publicado em 2016. O artigo da autora levou ao questionamento sobre o conhecimento, por parte dos pesquisadores de História da Educação, da metodologia da prosopografia. Dessa forma, o presente texto tinha, dentre seus objetivos, contribuir com a reflexão da pesquisadora e, ao mesmo tempo, mostrar o potencial metodológico da articulação entre História da Educação e prosopografia.

Penso que, após percorridos os três principais tópicos deste estudo, nos quais se apresentou e analisou o conceito de prosopografia e de História da Educação, bem como se realizou um estudo prático demonstrando a possibilidade de uso do método, alguns pontos podem ser destacados. Inicialmente, o tensionamento de Bastos (2016) a respeito da realização de uma pesquisa prosopográfica a respeito dos professores que pesquisam/ministram em História da Educação é extremamente

potente. O presente texto pode contribuir para aqueles que se aventurarem nesta proposta, uma vez que apresenta algumas noções gerais sobre a articulação entre História da Educação e prosopografia. Desta forma, é urgente a necessidade de salvaguarda de documentos da e sobre a História da Educação brasileira e seus pesquisadores e pesquisadoras.

Além disso, penso que o estudo também evidencia que a prosopografia não possui todas as respostas para os pesquisadores e pesquisadoras, mas que ela pode evidenciar alguns elementos importantes sobre o grupo a ser estudado. Poderíamos, por exemplo, procurar identificar: quais os laços ligam os pesquisadores e pesquisadoras de História da Educação? Como se dá a criação de grupos de pesquisa? Quais os mecanismos de seleção e reprodução dentro destes grupos? De quais regiões e instituições provêm estes sujeitos? Qual a predominância teórica presente nas pesquisas desenvolvidas? Estes são apenas alguns questionamentos e possibilidades de pesquisa que podem servir de inquietações para outros pesquisadores e pesquisadoras, uma vez que a possibilidade de trabalhar com o método prosopográfico é vasta.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, M. H. C. O que é História da Educação hoje? Tempos de Reflexão. *Espacio, Tiempo y Educación*, v. 3, n. 1, p. 43-59, 2016.
- CHARLE, Christophe. História de Elite e método prosopográfico. In: HEINZ, Flávio M. (org.). *Por outra história das Elites*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- HEINZ, Flávio M. O historiador e as elites – à guisa de introdução. In: HEINZ, Flávio M. (org.). *Por outra história das Elites*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- HEINZ, Flávio M. Positivistas e republicanos: os professores da Escola de Engenharia de Porto Alegre entre a atividade política e administração pública (1896-1930). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 263-289, 2009.
- JACQUES, Alice Rigoni; GRIMALDI, Lucas Costa. O Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: Um espaço de ensino e pesquisa (2002). In: BASTOS, Maria Helena Camara et al. (org.). *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 77-91.
- KÜHN, Fábio. *Breve história do Rio Grande do Sul*. 2. ed. Porto Alegre: Leitura XXI, 2004.
- SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Gerações de Técnicos em Contabilidade: uma análise prosopográfica (Escola Técnica de Comércio 1950-1983). In: BASTOS, Maria Helena Camara et al. (org.). *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)*. EDIPUCRS, 2015a, v. II.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Gerações de Técnicos em Contabilidade: Uma análise prosopográfica a partir dos convites de formatura. In: **ANAIS 2014** – 20º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação, 2015b. p. 413-426.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. **A gênese de um espaço profissional: A Escola Técnica de Comércio do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS (1950-1983)**. 289 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SILVA, Monia Franciele Wazlawoski da. **“A escola modelar e os profissionais do progresso”**: carreiras e recursos de di-

plomados da Escola de Engenharia de Porto Alegre (1899-1916). Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, programa de Pós-Graduação em História, PUCRS, Porto Alegre, 2014.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e História da Educação. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: VIII – Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 416-429.

STONE, Laurence. Prosopografia. Tradução de Gustavo Biscaia de Lacerda e de Renato Monseff Perissinotto. **Revista Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 19, n. 39, p. 115-137, jun. 2011.

PERSPECTIVAS CRÍTICAS NA QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL À LUZ DO CONCEITO DE CENTROS E PERIFERIAS DE PETER BURKE

CRITICAL PERSPECTIVES ON THE SOCIO-ENVIRONMENTAL ISSUE IN THE LIGHT OF PETER BURKE'S CONCEPT OF CENTERS AND PERIPHERIES

Cristiano Weber¹

Resumo: Falar sobre as perspectivas críticas na questão socioambiental é algo que vai muito além da mera visão especialista. Os problemas socioambientais que surgem atualmente carecem de uma abordagem sistêmica que agregue de forma crítica todas as perspectivas. O lado político é um desses vieses que jamais poderia ser descartado, pois política e participação social são assuntos urgentes e que merecem o olhar de todos, ainda mais se se considerar que, sem uma coletividade atuante, dificilmente haverá uma democracia ambiental. Nesse sentido, o propósito deste trabalho é discorrer sobre a relevância da participação social e da criticidade em um ambiente que apresenta algum nível de degradação ambiental, imposta e sem qualquer tipo de consulta, revelando problemas que vão desde o racismo ambiental, o desequilíbrio na justiça socioambiental até a forma como determinados grupos dos centros tratam os grupos das periferias, tudo isso à luz do conceito de *centros e periferias* de Peter Burke e outros.

Palavras-chave: Participação social. Democracia ambiental. Justiça socioambiental. Centros e periferias. Peter Burke.

Abstract: Talking about critical perspectives on the socio-environmental issue is something that goes far beyond the mere expert view. The socio-environmental problems that emerge today require a systemic approach that critically aggregates all perspectives. The political sphere is one of those biases that should never be discarded, since politics and social participation are urgent matters that deserve the attention of all, especially if one considers that without an active collectivity there will hardly be an environmental democracy. In this sense, the purpose of this work is to discuss the relevance of social participation and a critical attitude in an environment that presents some level of environmental degradation, imposed and without any type of consultation, revealing problems ranging from environmental racism, imbalance in socio-environmental justice to the way certain groups of the centers treat the groups on the peripheries, in the light of the concept of centers and peripheries of Peter Burke and others.

Keywords: Social participation. Environmental democracy. Socio-environmental justice. Centers and peripheries. Peter Burke.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a exigência popular por políticas públicas que promovam a inclusão social e econô-

mica do cidadão brasileiro tem aumentado significativamente. Mas o debate não gira apenas em torno do mero crescimento econômico, sendo que há uma forte

¹ Mestre em Direito e Justiça Socioambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Especialista em Direito Ambiental pela UNISINOS. Graduado em Direito pela UNISINOS. Atua como advogado ambientalista em diversas cidades do Vale do Rio dos Sinos e da Serra Gaúcha. É membro da Comissão de Direito Ambiental da OAB/RS. É autor de livros e artigos jurídicos publicados em revistas científicas avaliadas em Qualis A1 e B2. Recentemente, publicou, pela Editora Fi, o livro *Estado de Direito Socioambiental e Segurança Alimentar: o caso das lavouras geneticamente modificadas*, que tem como objetivo discorrer sobre a aplicação do princípio da prevenção e do princípio da precaução nas atividades agrícolas que utilizam Organismos Geneticamente Modificados. E-mail: advocacia@cristianoweber.com.br.

pressão da sociedade civil organizada e não organizada para que esta expansão da atividade econômica ocorra na forma de um desenvolvimento sustentável que, segundo o Relatório Brundtland, é aquele capaz de atender as necessidades das presentes gerações sem comprometer a capacidade das futuras gerações de atenderem também as suas.

Nesse ponto, a questão ambiental, literalmente, acabou por “unir as pessoas”, pois a individualidade já não cabe mais numa sociedade que pretende ser democrática e sustentável. A democracia é o pressuposto básico do Estado de Direito e a sustentabilidade ambiental é requisito essencial para a cidadania e a justiça social. Tanto a democracia como a sustentabilidade ambiental são conquistas políticas cada vez mais utilizadas e aprimoradas. E a realidade imposta pela atual sociedade não poderia menosprezar essas duas típicas construções de sociedades civilizadas e politicamente amadurecidas, até porque é a sociedade que deve definir o seu papel e espaço. Tudo isso à luz do texto constitucional que garante que todo poder emana do povo, inclusive o poder de decidir sobre as políticas públicas de sustentabilidade.

Em busca de maior controle social na formulação da política ambiental, o país promulgou uma nova Carta Política que, pela primeira vez na história, destacou, em capítulo próprio (art. 225), o meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado como um direito e dever fundamental de todos e, em diversas passagens², enfatizou a importância da participação social. Conforme a nova perspectiva política, a redução da desigualdade socioambiental só ocorrerá por meio de um árduo processo de participação, ficando expresso e muito claro que a sistemática trazida pela Constituição de 1988 é a democracia ambiental e a participação social.

Por isso, e com toda razão, Roberto Guimarães sustenta que a ausência dos cidadãos brasileiros, individual ou organizadamente, na discussão das questões ambientais é algo inconcebível, eis que o controle social assume um papel central em qualquer debate, ação ou análise ecológica (GUIMARÃES, 1988, p. 263-265). Até porque a ausência de participação favorece ambientes não democráticos e extremamente desiguais. Nessa lógica, necessita-se, cada vez mais, de uma educação que emancipe os indivíduos através da participação e da crítica social.

2 A NECESSIDADE DE ENSINAR A PARTICIPAR, PESQUISAR E CRITICAR

Paulo Freire já dizia que “ensinar exige criticidade” e que sem crítica jamais haverá superação. Segundo o educador, “a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída” (FREIRE, 2002, p. 34). É exatamente isso que necessita o indivíduo na sua conscientização e educação, uma (re)construção da forma de pensar e agir sobre as questões socioambientais.

Eis aí a importância da contradição e da emancipação dos atores sociais, pois sem liberdade não haverá conscientização, tampouco educação, mas haverá o “embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência”, conforme leciona Jacques Rancière (2005, p. 31). Para emancipar um ignorante (no bom sentido da palavra) é preciso que nós mesmos sejamos emancipados, defende o filósofo francês. Pode-se dizer que a lição de Rancière vai ao encontro da ansiedade acumulada pela conscientização e educação ambiental, quando afirma que quem ensina sem emancipar simplesmente embrutece, não conscientiza, tampouco educa.

No entanto, não é assim que tem ocorrido na prática. Conforme Carlos Loureiro (2006), é muito comum a promoção superficial de políticas, programas e projetos, sendo que qualquer olhar mais atento facilmente apontaria para a pouca ênfase dada à problematização do que é realizado e à socialização de questionamentos acerca das experiências governamentais e não governamentais. Este acaba sendo um dos maiores problemas a ser enfrentado pela sociedade contemporânea, a falta de informação, de participação e de aperfeiçoamento nos debates e ações que, por essência, precisam ser coletivos, caso contrário, estarão constantemente fadados ao fracasso.

Na verdade, precisamos mesmo é tratar de “construir sociedades mais incluídas”, como vem afirmando Daniel Mato (2008, p. 103). Para corroborar esse entendimento, oportuno trazer à baila o pensamento de Henri Acselrad, Cecília Mello e Gustavo Bezerra (2009) quando sustentam que procedimentos “não-democráticos de elaboração e aplicação de políticas sob a forma de normas discriminatórias, prioridades não discutidas e vieses tecnocráticos, via de regra, produzem consequên-

² O artigo 1º, parágrafo único, da Constituição de 1988 ressalta que “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.” Assim como dispõem, exemplificativamente, os seguintes artigos da Lei Maior: 10; 29, inc. XIII; 187; 194, inc. VII, 198, inc. III; 204, inc. II; 205; 216, parágrafo 1º; 225; e 227.

cias desproporcionais sobre os diferentes grupos sociais”. Na visão desses autores, a participação das camadas excluídas da população nas questões socioambientais é de grande valor, pois ajuda na eliminação dos “mecanismos de produção da injustiça ambiental” que podem se manifestar tanto na desigual proteção ambiental como no desigual acesso aos recursos ambientais (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 73).

O ideal seria a construção de uma cidadania que de fato seja uma cidadania ecológica, com uma ética que visa ao bem comum, com práticas que possam ser expansivas a todos, pois a ética atual está direcionada apenas aos valores econômicos e em benefício de poucos. O certo é que, tendo a ética um papel fundamental ou não, o objetivo de conscientizar e educar para obter uma cidadania ecológica não seria apenas resolver a falta de ética ambiental, mas, sim, transformar o atual conceito de ética em uma ética emancipatória, que beneficiaria o coletivo e privilegiaria a participação e o diálogo em todas as questões socioambientais. Isso tudo em decorrência das profundas transformações que a sociedade sofre, seja em função de determinadas políticas adotadas, seja em função de uma economia que beira altos e baixos ou de uma globalização que pressiona os países a se enquadrarem em um modo de vida consumista e insustentável. Indubitavelmente, isso terá reflexos muito visíveis na seara socioambiental, e, frágil como é, o meio ambiente já tem demonstrado o resultado dessa falta de cuidado.

Talvez, por isso, um dos maiores desafios seria aliar o atual modelo de desenvolvimento econômico com a sustentabilidade ambiental. Este é um trabalho árduo e que demonstrará resultados somente a longo prazo. O sistema econômico, na prática, está direcionado somente a um fim, o lucro a todo custo. E mesmo possuindo uma legislação ambiental considerada uma das mais avançadas do mundo, o Brasil não consegue administrar seu patrimônio natural de forma adequada. A aliança entre desenvolvimento social, econômico, proteção e preservação ambiental deve ser vista como uma filosofia de vida e isto deve começar desde cedo, educando crianças, adolescentes, jovens universitários, trabalhadores, comerciantes, empresários e consumidores, para que todos se tornem agentes conscientes de seu dever de cidadão.

Importante salientar que toda essa sistemática de proteção e preservação ambiental também deve estar relacionada com a “cooperação entre os povos para o progresso da humanidade” (como manda o preceito constitucional no art. 4º, inc. IX), tendo em vista que qualquer agressão ao meio ambiente pode gerar efeitos transfronteiriços e transgeracionais, necessitando também da solidariedade de todos os Estados. Por isso, frequente-

mente, utilizam-se os termos *participação* e *solidariedade* como sinônimos, pois ambos perseguem a atuação e participação da sociedade e do Poder Público quando adotam comportamentos de proteção ambiental.

No olhar de Daniel Mato, há muitas maneiras de participar, e estas dependem de diversas circunstâncias, da visão que se possui da vida comunitária, e também de circunstâncias pessoais associadas a diversos fatores. Conforme salienta o autor,

essas circunstâncias e problemas que condicionam as formas como algumas pessoas participam das dinâmicas coletivas variam de país para país, de comunidade para comunidade, e, dependendo do caso, costumam estar associadas, por exemplo, a fatores de gênero, religião, etnia, condições físicas específicas, localização, horários de trabalho incomuns (como no caso de vigias noturnos, paramédicos etc.), compromissos familiares (que impedem a participação das mulheres nas reuniões de bairro) etc. Para entender essas dinâmicas e relações, é necessário estudar a participação com uma abordagem de comunicação intercultural que busque entender as diferenças e relações entre os diferentes grupos no âmbito dos grupos de população que, às vezes, são ingenuamente vistos como comunidades supostamente homogêneas (MATO, 2012, p. 53).

Para Daniel Mato, ao estudar as particularidades de qualquer experiência de participação social, é necessário começar a identificar quem realmente participa e de que maneira o faz, e quem não participa e por qual motivo. Nessa perspectiva, o professor sustenta que um dos pontos a ser considerados é verificar exatamente

o que impede a participação de alguns e o que facilita a de outros. Um segundo aspecto a considerar é em que tipo de atividade os envolvidos participam. Um terceiro aspecto diz respeito à análise das formas como os participantes atuam, ou seja, como participam, e se quem aparentemente não participa, na verdade, participa de forma particular, ou menos visível, ou seja, a *sua maneira*, de forma que os outros não percebem que participa (MATO, 2012, p. 54).

Por isso, em algumas situações, não se pode esperar que adiante convidar sábios ou sábias das comunidades, para que participem e apresentem seus conhecimentos. Em alguns momentos, o mais correto seria promover a participação de todos nos espaços apropriados, onde realmente se encontram os participantes e aquelas pessoas que poderão sofrer alguma consequência por não ter participado de alguma decisão importante que as coloque numa situação fora do comum ou completamente inesperada (MATO, 2016, p. 47).

Portanto, está claro que cuidar do meio ambiente nada mais é do que agir em coletividade, priorizando a participação social e opinando no cenário político sobre as questões ambientais e revelando a consciência de que as futuras gerações também possuem o direito de usufruir um meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado.

Sob a leitura de Pedro Demo (2009, p. 19), se participação é conquista, afirmar que “não participamos porque nos impedem, não seria propriamente o problema, mas precisamente o ponto de partida, caso contrário, montaríamos a miragem assistencialista, segundo a qual somente participamos se nos concederem a possibilidade”, o que parece ser algo inadmissível em um Estado de Direito Socioambiental.

3 A DEGRADAÇÃO AMBIENTAL NÃO É DEMOCRÁTICA

Que a falta de participação gera efeitos indesejáveis, não há dúvidas disso. Em *O que é Justiça Ambiental*, Henri Acselrad, Cecília Mello e Gustavo Bezerra (2009) fazem menção a um Memorando de circulação restrita aos quadros do Banco Mundial e que trazia a seguinte proposição: “Cá entre nós, o Banco Mundial não deveria incentivar mais a migração de indústrias poluentes para os países menos desenvolvidos?”. A frase de autoria do então economista chefe do Banco, Lawrence Summers, publicizada em 1991, era justificada em três motivos para que os países periféricos fossem o destino dos ramos industriais mais danosos ao meio ambiente: 1) “o meio ambiente seria uma preocupação ‘estética’ típica apenas dos bem de vida”; 2) “os mais pobres, em sua maioria, não vivem mesmo o tempo necessário para sofrer os efeitos da poluição ambiental”; e 3) “pela ‘lógica’ econômica, pode-se considerar que as mortes em países pobres têm um custo mais baixo do que nos países ricos, pois seus moradores recebem salários mais baixos” (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 7).

O “Memorando Summers” acabou sendo divulgado para além do âmbito do Banco Mundial, criando, logicamente, uma repercussão negativa para a instituição, porém, indicando uma triste realidade, qual seja: “É para as regiões mais pobres que se têm dirigido os empreendimentos econômicos mais danosos em termos ambientais”. Conforme ressaltam os autores,

para designar esse fenômeno de imposição desproporcional dos riscos ambientais às populações menos dotadas de recursos financeiros, políticos e informacionais, tem sido consagrado o termo *injustiça ambiental*. Como contraponto, cunhou-se a noção de *justiça ambiental* para denominar um quadro de vida futuro no qual essa dimensão ambiental da injustiça social venha a ser superada (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 8-9).

Além disso, afirmam que nas Ciências Humanas, corriqueiramente, articula-se uma noção socialmente indiferenciada das populações afetadas e, para comprovar esta afirmação, citam o pensamento do sociólogo Anthony Giddens (em *Para além da esquerda e da direita*), quando diz que “a ecotoxicidade afeta potencialmente a todos, produzindo uma contaminação genérica, por substâncias químicas que atingem indiretamente o meio ambiente por meio de áreas de despejo de detritos, esgotos e por outros canais” (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 12).

Na visão desses autores, este é um raciocínio simplista, pois “é possível constatar que sobre os mais pobres e os grupos étnicos desprovidos de poder recai, desproporcionalmente, a maior parte dos riscos ambientais socialmente induzidos, seja no processo de extração dos recursos naturais, seja na disposição de resíduos no ambiente” (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 12). Nesse aspecto, resta afirmar que estes autores estão cobertos de razão. E seguindo a mesma lógica, o sociólogo Ulrich Beck já havia afirmado (em *A sociedade do risco*) que quem mais sofre com a falta de cuidado é a camada mais pobre da população, eis que ela não possui alternativa a não ser aceitar as regras que são ditadas pelo novo capitalismo tecnocientífico.³

Nas palavras de Beck (2006), “estamos às voltas com uma separação radical entre os que geram riscos e os que são obrigados a suportar suas graves consequências”. Porém, isso não quer dizer que os ricos estejam totalmente livres dos riscos, pois, nesta sociedade de risco (BECK, 2006, p. 59) e sociedade de consumo (BAUMAN, 2008, p. 70), até quem produziu o risco sofre as consequências, e um exemplo muito claro disso é o acidente nuclear ocorrido em Chernobyl. Mas o certo é que são os pobres que instalam suas moradias ao lado das grandes indústrias poluidoras, expostos ao perigo, o que evidencia outro problema: o preconceito.

³ Segundo Beck (2006, p. 59) “as indústrias com risco têm se mudado aos países com salários baixos. Isto não é casualidade. Há uma ‘força de atração’ sistemática entre a pobreza extrema e os riscos extremos. Na estação de manobra de partilha dos riscos são especialmente apreciadas as paradas em ‘províncias subdesenvolvidas’. E seria um tolo ingênuo quem ainda aceitar que os manobreiros não sabem o que fazem. Em favor disto, também fala a ‘maior receptividade’ da população desempregada frente às ‘novas’ tecnologias (que acreditam ser trabalho)” [tradução livre].

4 O RACISMO AMBIENTAL

Como se não bastasse a falta de participação, a falta de justiça ambiental também gera outro problema: o racismo ambiental.

Conceituado por Selene Herculano (2008) como aquele que “diz respeito às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma desproporcional sobre etnias vulnerabilizadas”, o racismo ambiental não se configura apenas por meio de ações que tenham uma intenção racista, mas também por meio de ações que tenham impacto social e que digam respeito a um tipo de desigualdade e de injustiça ambiental muito específico, isto é, sobre etnias, populações ditas tradicionais, ribeirinhos, indígenas, extrativistas, geraizeiros, pescadores, pantaneiros, caiçaras, vazanteiros, ciganos, pomeranos, comunidade de terreiro, faxinais, quilombolas, etc. Geralmente são grupos que têm se defrontado com a chegada de grandes empreendimentos como, por exemplo, barragens, hidrovias, rodovias, projetos de monocultura, etc. São projetos que acabam por expeli-los de seus territórios, tribos e desorganizam suas culturas (HERCULANO, 2008, p. 16).

A triste realidade aponta que são os grupos mais vulneráveis que mais sofrem com as injustiças ambientais. Infelizmente, a verdade é que a vulnerabilidade social dessas minorias é potencializada pela vulnerabilidade ambiental, pois em todos os casos poderá haver alguma ameaça ambiental que faça com que esses grupos se desloquem de forma imperiosa para outro local. Para piorar a situação, geralmente se trata de um local comprometido ou totalmente avesso às suas culturas. E isso vale tanto para os grupos acostumados com um modo de vida mais rural como para aqueles mais sintomizados com o meio urbano.

Conforme relatam Henri Acselrad, Cecília Mello e Gustavo Bezerra (2009, p. 18),

há um recorte racial na forma como o governo norte-americano limpa aterros de lixo tóxico e pune os poluidores. Comunidades brancas vêm uma ação mais rápida, melhores resultados e penalidades mais efetivas do que comunidades em que os negros, hispânicos e outras minorias vivem. Essa desigual proteção também ocorre independentemente da comunidade ser rica ou pobre.

Uma pesquisa realizada por Robert D. Bullard, em 1987, a pedido da Comissão de Justiça Racial da *United Church of Christ*, que mostrou que “a composição racial de uma comunidade é a variável mais apta a explicar a existência ou inexistência de depósitos de rejeitos perigosos de origem comercial em uma área” (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 18-19).

Também há a questão do preconceito relacionado à população de baixa renda. Pesquisas do IBGE mostraram a dimensão e a importância do fenômeno da presença de população de baixa renda em áreas de riscos e muito próximas de cursos de água. Trata-se de outra questão bastante delicada e que facilmente acaba em desastres de grandes proporções, principalmente nas áreas de encostas e nas regiões que sofrem com constantes períodos chuvosos. Neste caso,

os números mostram que, enquanto nas áreas predominantemente de classe baixa 40,2% dos domicílios pobres estão localizados a menos de cem metros de cursos de água, nas áreas com predomínio de população de classe média apenas 25,1% dos domicílios pobres estão nessa situação. [...] Fato é que os moradores próximos de cursos de água são mais pobres, menos escolarizados, com menos acesso a serviços públicos e bens duráveis, residem em domicílios mais precários do ponto de vista construtivo e estão mais expostos a vetores de doenças transmissíveis, assim como têm mais frequentemente seus domicílios localizados em favelas (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 55 e 63).

Então, para combater este racismo ambiental, começa a surgir, a partir da década de 1980, nos Estados Unidos, um movimento em busca de justiça ambiental, que possui como lema a seguinte frase: “No meu quintal não!”. Este movimento de justiça ambiental crítica o critério “sempre no quintal dos pobres e negros”, politiza o debate sobre o enfrentamento da poluição e propõe mais um lema: “Poluição tóxica para ninguém” (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 25 e 27).

Andréa Zhouri e Klemens Laschefski (2010, p. 21) lembram que

este movimento tem sido marcado pelo objetivo de elaborar uma agenda comum entre as inúmeras lutas localizadas contra diversos conflitos em torno do tratamento de esgoto, poluição industrial, lixo tóxico, incineradores, além das condições insalubres de trabalho etc.

Outra ação necessária foi o Fórum de Justiça Climática, que reuniu entidades da África do Sul, Nigéria, Nicarágua, El Salvador, Equador, Colômbia, México e EUA. Este fórum diagnosticou que

as comunidades mais pobres e discriminadas são também aquelas mais vitimadas pelos processos de alteração do clima. De um modo geral, elas estão mais expostas às emanações de gases das indústrias poluentes, com os microclimas de onde vivem sendo afetados de forma muito mais intensa e acelerada do que a média global (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 38).

Portanto, está muito claro que “não há questão ambiental a ser resolvida anteriormente à questão social” (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 38-39). Uma pressupõe a outra, tratando-se de uma verdadeira questão socioambiental.

5 MAS AFINAL, O QUE É (IN)JUSTIÇA (SOCIO)AMBIENTAL?

Ao discutir participação social, democracia e racismo ambiental, é importante ter claro o conceito de (in)justiça ambiental. Nessa perspectiva, entende-se por injustiça ambiental

o mecanismo pelo qual sociedades desiguais, do ponto de vista econômico e social, destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento às populações de baixa renda, aos grupos raciais discriminados, aos povos étnicos tradicionais, aos bairros operários, às populações marginalizadas e vulneráveis (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 41).

Já a justiça ambiental, no sentido amplo da expressão, é entendida como um

conjunto de princípios e práticas que: – asseguram que nenhum grupo social, seja ele étnico, racial ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, decisões de políticas e programas federais, estaduais, locais, assim como da ausência ou omissão de tais políticas; – asseguram acesso justo e equitativo, direto e indireto, aos recursos ambientais do país; – asseguram amplo acesso às informações relevantes sobre o uso dos recursos ambientais, a destinação de rejeitos e a localização de fontes de riscos ambientais, bem como processos democráticos e participativos na definição de políticas, planos, programas e projetos que lhes dizem respeito; – favorecem a constituição de sujeitos coletivos de direitos, movimentos sociais e organizações populares para serem protagonistas na construção de modelos alternativos de desenvolvimento que assegurem a democratização do acesso aos recursos ambientais e a sustentabilidade do seu uso (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 41).

Aqui, convém fazer uma observação sobre o conceito de justiça ambiental. Vale dizer que a Constituição de 1988 configurou o Estado brasileiro em um verdadeiro Estado de Direito Socioambiental, coisa que nenhuma Constituição fez anteriormente. Com base no texto constitucional de 1988, é possível afirmar que o Estado de Direito só é um Estado Ambiental porque, antes disso, ele é um Estado Liberal, que também se configura em um Estado Democrático e em um Estado Social, aperfeiçoando-se, atualmente, em um legítimo

Estado Socioambiental, ou seja, a Constituição brasileira de 1988 é tão social quanto liberal.

Por isso, não há como descrever o Estado de Direito somente como um Estado Ambiental ou apenas reduzi-lo a um Estado Social ou, exclusivamente, a um Estado Liberal. As conquistas históricas demonstram que um continua sendo aprimoramento do outro, redenhando-se, recentemente, e transformando-se em um autêntico *Estado de Direito Socioambiental*, nomenclatura esta que assume grande importância, na medida em que conduz ao diálogo entre as políticas públicas sociais e ambientais em todas as esferas de governo e com todos os atores rodeados pelos problemas socioambientais.

Pelas lições de Ingo Sarlet e Tiago Fensterseifer (2010, p. 13), “trata-se de agregar num mesmo projeto político-jurídico, tanto as conquistas do Estado Liberal e do Estado Social, quanto as exigências e valores que dizem respeito ao assim designado Estado Socioambiental de Direito contemporâneo”.

Para os autores, é possível destacar a existência de um *constitucionalismo socioambiental*, em que há uma “convergência necessária da tutela dos direitos sociais e dos direitos ambientais num mesmo projeto jurídico-político para o desenvolvimento humano em padrões sustentáveis” (SARLET; FENSTERSEIFER, 2010, p. 13).

O mesmo pode ser dito em relação à justiça social e ambiental. Se a atual configuração do Estado de Direito está desenhada pela Carta Política num autêntico *Estado de Direito Socioambiental*, da mesma forma, a justiça não poderia ser reduzida apenas a social ou ambiental, a não ser que este realmente seja o propósito. Parece óbvio, mas não é. E parece irrisório, mas não é.

Em um Estado Liberal, poderia existir uma relação apenas de justiça social, isto é, sem adentrar na questão ambiental, assim como também poderia haver uma “disputa” ambiental sem respingar na seara social. Isto geralmente ocorre em relações de saúde, trabalhistas e comerciais e quando ambas as situações (social ou ambiental) estão muito claras e previamente definidas. Mas, se o objetivo é dizer que ambas (social e ambiental) estão intrinsecamente relacionadas (e na maioria das vezes estão) e dependentes uma da outra (e na maioria das vezes são), o mais adequado seria falar em uma *justiça socioambiental*, onde a tutela dos direitos sociais e ambientais converge em um mesmo projeto jurídico-político para o desenvolvimento sustentável.

Portanto, ao voltar à questão da participação social, debatida no início deste trabalho, a lógica da democracia participativa só pode ser *o poder deliberativo provindo do povo*. O que não poderia ser diferente, uma vez que *todo poder emana do povo*, que o exerce por meio de

seus *representantes eleitos* ou *diretamente*, nos termos da Constituição.

6 A RELAÇÃO DE CENTROS E PERIFERIAS DE PETER BURKE COM A QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL

A questão que se impõe no presente trabalho, referente à participação social, à democratização do conhecimento com sociedades mais incluídas e à justiça socioambiental, denota uma relação muito forte e bastante próxima ao conceito de *centros e periferias* desenvolvido por Peter Burke na obra *Uma história social do conhecimento II: da Enciclopédia à Wikipédia* (BURKE, 2012).

Antes de mais nada, importante esclarecer que Peter Burke é um historiador inglês com doutorado pela Universidade de Oxford (1957 a 1962), foi professor de História das Ideias na School of European Studies da Universidade de Essex, por 16 anos, também lecionou na Universidade de Sussex (1962) e na Universidade de Princeton (1967). Foi professor-visitante do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (09/1994 a 09/1995), período em que desenvolveu o projeto de pesquisa chamado *Dois Crises de Consciência Histórica*. É professor emérito de História da Cultura na Universidade de Cambridge (1979). Vive em Cambridge juntamente com a sua esposa, a historiadora brasileira Maria Lúcia Garcia Pallares Burke, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Burke é também um dos maiores especialistas mundiais na obra de Gilberto Freyre (WIKIPÉDIA, 2017).

Se Ulrich Beck é conhecido pela Sociedade do Risco e Zygmunt Bauman pela Sociedade do Consumo, pode-se afirmar, sem medo de errar, que Peter Burke é o principal expoente da Sociedade do Conhecimento, embora o historiador inglês considere que o termo mais adequado seria “Economia do Conhecimento”.⁴

Em *Uma história social do conhecimento II: da Enciclopédia à Wikipédia* (BURKE, 2012), o historiador deu muita ênfase ao conhecimento interdisciplinar, inclusive criticando o aspecto da especialização, pois esta não

estaria mais de acordo com a necessária democratização do conhecimento.⁵

O próprio Peter Burke ressalta que a obra nasceu de uma curiosidade pessoal. Para o historiador, um único questionamento já era o bastante para deixá-lo inquieto: “*Por quais caminhos chegamos ao nosso estado atual de conhecimento coletivo?*”. Aparentemente, uma pergunta fácil de ser respondida, se não fosse outra indagação: “*O que é conhecimento?*” e/ou “*Quem tem autoridade para decidir o que é conhecimento?*”. Dividido em três partes, desde a Enciclopédia (1751) até a Wikipédia (2001), o livro apresenta um panorama geral das transformações que ocorreram no mundo dos saberes.

Na primeira parte, Burke procura demonstrar as formas e o impacto das diversas práticas do conhecimento, como coleta, análise, disseminação e utilização, ao longo de diferentes épocas e lugares. Na sociologia, por exemplo, os métodos quantitativos adquiriram a sua devida importância apenas na metade do século XX, sobretudo nos EUA, com Paul Felix Lazarsfeld (BURKE, 2012, p. 89), doutor em Matemática Aplicada pela Universidade de Viena e docente do departamento de sociologia da Universidade de Columbia (WIKIPÉDIA, 2017).

Na segunda parte, Burke lança uma crítica à “tendência de se escrever uma história triunfalista da aquisição e acumulação de conhecimento” (BURKE, 2012, p. 177), principalmente quando se monopoliza ou se oculta o conhecimento – o chamado “feudalismo da informação” (BURKE, 2012, p. 179). Por exemplo, cientistas que trabalham em laboratórios de pesquisa de empresas e que não podem, em hipótese alguma, divulgar suas descobertas; ou quando uma indústria de tabaco constantemente lança dúvidas sobre a ligação entre o fumo e o câncer de pulmão (BURKE, 2012, p. 180). Nesse aspecto, o historiador discute o verdadeiro preço que se paga ao “progresso”, incluindo as perdas de diversos conhecimentos. Isso quando não há prejuízos em decorrência da opção pelo conhecimento puramente especializado no lugar do saber geral e interdisciplinar, dando pouca importância ao polímata e maior ao especialista (BURKE, 2012, p. 203).

⁴ Quando se trata de saberes, Burke não descarta qualquer tipo de conhecimento: “Pode parecer preciosismo, mas fico pouco à vontade com a ideia de que a sociedade do conhecimento começou no fim do século XX, como se as pessoas que viveram antes fossem ignorantes. Conhecimentos têm sido necessários para nossa sobrevivência desde o começo da história da humanidade. Hoje, a humanidade pode saber bem mais do que já soube em outra era, mas esse não é o caso dos indivíduos. Os indivíduos de hoje não sabem mais, sabem apenas coisas diferentes do que outros souberam no passado” (BURKE, 2017).

⁵ A questão *centro e periferia* também influencia na especialização do conhecimento. Na visão de Burke, “a especialização permite que a humanidade como um todo conheça mais do que antes, e oferece uma variedade crescente de nichos intelectuais para diversas espécies de estudiosos. Por outro lado, essa tendência estreita o intelecto e dificulta cada vez mais uma visão de conjunto da própria disciplina, para não falar do grande quadro geral do conhecimento humano” (BURKE, 2012, p. 203).

Na terceira parte, o autor reúne as três dimensões essenciais de qualquer exame das atividades humanas coletivas: a geográfica, a social e a cronológica. Nas palavras de Burke, **“uma das grandes diferenças entre a sociologia tradicional do conhecimento, como era praticada no final do século XX, e o que podemos chamar de nova sociologia do conhecimento consiste na preocupação desta última com o espaço”**. Até porque a *“velha sociologia do conhecimento, forte em história, era fraca em geografia”* (BURKE, 2012, p. 235). **Por isso, o historiador insiste na comparação das experiências de centros e periferias.**

O conceito de *centros e periferias* está muito próximo da *nova sociologia*, que possui uma vertente mais geográfica. Ela é muito forte em geografia porque, na fase inicial do século XX, preocupou-se mais com o trabalho de campo, com o trabalho em equipe, com o espaço e os microespaços. Isso tudo com a influência da Escola de Chicago, nos anos 1920, que foi pioneira na pesquisa de campo e remetia a determinadas perguntas: *“De onde você vem?”* ou *“De que lugar você está falando?”*. O que deixa bem claro, como afirma Burke, que “o papel central do lugar na produção e no consumo do conhecimento, mesmo o científico, passou a ser cada vez mais irrefutável” (BURKE, 2012, p. 236).

Aqui surge a questão fundamental e que se vincula à abordagem inicial deste trabalho, ou seja, um *etnocentrismo* influenciando, na grande maioria das vezes, a forma de participação, de democratização do conhecimento e até de distribuição de justiça socioambiental. Se o conhecimento em geral e a informação ambiental, na maior parte, ficam restritos aos centros, consequentemente, ocorrerá um lamentável desequilíbrio e com fortes contrastes entre centros e periferias.

Everardo Rocha (2006, p. 7) explica que o *etnocentrismo* é uma visão do mundo com a qual tomamos nosso próprio grupo como centro de tudo, enquanto os demais são pensados e sentidos justamente pelos nossos valores, nossos modelos e nossas definições do que é a existência. Segundo o antropólogo,

nossas próprias atitudes frente a outros grupos sociais com os quais convivemos nas grandes cidades são, muitas vezes, repletas de resquícios de atitudes etnocêntricas. Rotulamos e aplicamos estereótipos através dos quais nos guiamos para o confronto cotidiano com a diferença. As ideias etnocêntricas que temos sobre as “mulheres”, os “negros”, os “empregados”, os “paraíbas de obra”, os “colunáveis”, os “doidões”, os “surfistas”, as “dondocas”, os “velhos”, os “caretas”, os “vagabundos”, os *gays* e todos os demais “outros” com os quais temos familiaridade, são uma espécie de

“conhecimento” um “saber”, baseado em formulações ideológicas, que no fundo transforma a diferença pura e simples num juízo de valor perigosamente etnocêntrico (ROCHA, 2006, p. 18-20).

É o mesmo que geralmente ocorre em relação as etnias, populações ditas tradicionais, ribeirinhos, indígenas, extrativistas, geraizeiros, pescadores, pantaneiros, caçaras, vazanteiros, ciganos, pomeranos, comunidade de terreiro, faxinais, quilombolas, etc. São grupos que, além de terem se defrontado com a chegada de grandes empreendimentos, como as barragens, hidrovias, rodovias, projetos de monocultura, etc., são vistos como periféricos, como se tivessem pouco conhecimento e, de regra, como se fossem contrários ao “desenvolvimento” que ali quer se instalar. Nesse aspecto, a dificuldade de pensar a diferença acaba por expulsá-los de seus territórios, de suas tribos, desorganizando suas culturas, seus saberes, seus conhecimentos e fortalecendo cada vez mais a dicotomia centro/periferia. No fim de tudo, de forma nada democrática, é o centro que acaba por decidir os rumos da periferia, subordinando as inteligências, as pesquisas e prejudicando a participação social nas decisões mais importantes que envolvem as questões socioambientais.

Nessa perspectiva, quando se pensa na hipótese de que *“o Banco Mundial deveria incentivar mais a migração de indústrias poluentes para os países menos desenvolvidos”*, coloca-se em evidência a dicotomia centro/periferia, comprovando que as regiões e os microespaços mais pobres sempre são os(as) primeiros(as) a receberem os empreendimentos econômicos mais danosos ao meio ambiente, corroborando que as decisões quase sempre são tomadas por aqueles que estão no centro e que a informação ambiental e o conhecimento em geral, quase sempre, partem do centro para a periferia. Neste caso, voltamos àquela velha preocupação inicial: *“os que geram riscos e os que são obrigados a suportá-los”*.

Nem tudo é democrático por esta lógica, pois, como já foi dito, *“comunidades brancas veem uma ação mais rápida, melhores resultados e penalidades mais efetivas do que comunidades em que os negros, hispânicos e outras minorias vivem”*. Isto é, pela lógica do *etnocentrismo*, a periferia sempre acaba prejudicada, marginalizada e, muitas vezes, vítima direta de uma poluição tóxica que o centro não quer suportar.

O conceito de *centros e periferias* desenvolvido por Peter Burke, inicialmente para relatar a visível disparidade que ocorre nos ambientes de pesquisa e produção do conhecimento, serve muito bem para demonstrar que a falta de participação social nos assuntos de interesse coletivo, a degradação ambiental não democrática, o pre-

conceito ambiental e a dificuldade de equilibrar a justiça socioambiental são resquícios de uma sociedade muito preocupada com o lugar de onde você está falando, mas, ao mesmo tempo, pouco preocupada em relativizar as ideias e necessidades de cada comunidade.

Nesse sentido, a *relativização*, principal forma de contrapor-se ao etnocentrismo, no pensamento de Everardo Rocha (2006, p. 20), só ocorrerá quando realmente pudermos compreender os “outros” nos seus próprios valores, necessidades e princípios e não nos nossos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto, é preciso estar ciente de que, na atual sociedade de risco e de consumo, as decisões que geram reflexos na esfera socioambiental, necessariamente, devem ser tomadas por toda a coletividade envolvida e que sofrerá (in)diretamente as consequências. Por isso, é necessário dar ênfase para uma *justiça socioambiental* e não apenas para a justiça social ou justiça ambiental. Deixar as deliberações de interesse público somente para determinadas pessoas, criteriosamente escolhidas, é negar os princípios republicanos mais básicos e alimentar uma visão unilateral, autoritária, que não condiz mais com os anseios comunitários e cooperativos. Nesse viés,

a desigualdade ambiental pode manifestar-se tanto sob a forma de proteção ambiental desigual como de acesso desigual aos recursos ambientais. A proteção ambiental é desigual quando a implementação de políticas ambientais – ou a omissão de tais políticas ante a ação das forças de mercado – gera riscos ambientais desproporcionais, intencionais ou não intencionais, para os mais carentes de recursos financeiros e políticos: os mais pobres, os moradores de áreas desvalorizadas e etnias marginalizadas. Se há diferença nos graus de exposição das populações aos males ambientais, isso não decorre de nenhuma condição natural, determinação geográfica ou causalidade histórica, mas de processos sociais e políticos que distribuem de forma desigual a proteção ambiental. Esses efeitos desiguais ocorrem através de múltiplos processos privados de decisão, de programas governamentais e de ações regulatórias de agências públicas. [...] Outra manifestação da desigualdade ambiental concerne ao acesso desigual aos recursos ambientais. Este acesso desigual se manifesta tanto na esfera da produção, no que diz respeito aos recursos do território, como na esfera do consumo, com os recursos naturais já transformados em bens manufaturados (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009, p. 73-74).

Desse modo, a promoção do meio ambiente sadio e ecologicamente equilibrado para as presentes e

futuras gerações só estará completa quando esse direito e dever fundamental, efetivamente, for contemplado por todos os membros da sociedade, sejam eles oriundos do Poder Público, da sociedade civil organizada ou não organizada, dos centros ou das periferias.

Essa é uma lógica socioambiental que privilegia o aumento da participação social na elaboração e aplicação das políticas públicas, fortalecendo a cultura democrática e o interesse pela política local. Em virtude desses novos instrumentos democráticos, inúmeros benefícios poderão ser contabilizados, uma vez que a participação de todos e a preocupação com todos, se bem conduzida, ajudará, significativamente, na redução das desigualdades sociais, econômicas e ambientais, que, geralmente, são muito mais fortes nas periferias.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: ACSELRAD, Henri (org.). **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 2004. p. 13-35.
- ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados**, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.
- ACSELRAD, Henri; HERCULANO, Selene; PÁDUA, J. A. A justiça ambiental e a dinâmica das lutas socioambientais no Brasil: uma introdução. In: ACSELRAD, Henri; HERCULANO, Selene; PÁDUA, J. A. (org.). **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/Fundação Ford, 2004. p. 9-22.
- ACSELRAD, Henri; MELLO, Cecília Campello do Amaral; BEZERRA, Gustavo das Neves. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- AGUIAR, Roberto A. R. de. **O que é justiça: uma abordagem dialética**. 4. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1995.
- ARAÚJO, Claudionor et al. **Marcos históricos, legais e conceituais da educação ambiental**. Disponível em: <<http://www.uab.furg.br/pluginfile.php/34540/pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad**. Barcelona: Paidós Surcos, 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 jun. 2018.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Unesp, 1997.
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento II: da Enciclopédia à Wikipédia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

- BURKE, Peter. Você não sabe mais que seus ancestrais. Entrevista especial de Flávia Yuri Oshima com Peter Burke. **Revista Época**, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/05/peter-burke-voce-nao-sabe-mais-que-seus-ancestrais.html>>. Acesso em: 17 abr. 2018.
- CALLONI, Humberto. **Os sentidos da interdisciplinaridade**. Pelotas: Seiva, 2006.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GUIMARÃES, Roberto. Ecologia e política na formação social brasileira. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 243-277, 1988.
- HERCULANO, Selene. O clamor por justiça ambiental e contra o racismo ambiental. **Interface – Revista de Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade**, v. 3, n. 1, 2008.
- LEME MACHADO, Paulo Affonso. **Direito ambiental brasileiro**. 18. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.
- LOPES, José Sérgio Leite. Sobre processos de “ambientalização” dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 12, n. 25, p. 31-64, jan./jun. 2006.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MATO, Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. **Revista Alteridades**, México, v. 18, n. 35, p. 101-116, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000100008>. Acesso em: 17 abr. 2018.
- MATO, Daniel. Heterogeneidade social e institucional, interculturalidade e comunicação intercultural. **MATRIZES**, USP, v. 6, n. 1, p. 43-61, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/1430/143024819004/>>. Acesso em: 17 abr. 2018.
- MATO, Daniel. Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios. In: CANDAU, Vera. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 38-63.
- NOSSO FUTURO COMUM (RELATÓRIO BRUNDTLAND). **Comissão mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. Estado socioambiental e mínimo existencial (ecológico?): algumas aproximações. In: SARLET, Ingo Wolfgang (org.). **Estado socioambiental e direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010. p. 11-38.
- WIKIPÉDIA. **Peter Burke**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Peter_Burke>. Acesso em: 11 jun. 2017.
- ZHOURI; Andréa; LASCHEFSKI, Klemens. Desenvolvimento e conflitos ambientais: um novo campo de investigação. In: ZHOURI; Andréa; LASCHEFSKI, Klemens (org.). **Desenvolvimento e conflitos ambientais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 11-33.

O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO E A “ESCOLA COM RELIGIÃO”: aproximações a partir da série *Star Trek: Deep Space Nine*

THE NONPARTISAN SCHOOL MOVEMENT AND “SCHOOL WITH RELIGION”: approaches based on the *Star Trek: Deep Space Nine* Series

Eduardo Pacheco Freitas¹

Resumo: Este artigo tem como primeiro objetivo analisar o cerceamento da liberdade de ensinar por parte do movimento conhecido como Escola sem Partido (ESP), que, ao afirmar que os professores na verdade são doutrinadores de esquerda, pretende limitar a atuação deles em sala de aula, através de legislação que tornaria legal a perseguição e intimidação aos educadores. Em segundo lugar, é nosso objetivo estabelecer, neste contexto, as relações entre a liberdade de cátedra e o ensino laico, já que o movimento ESP, de cunho nitidamente conservador, ataca a primeira e relativiza o segundo. Por fim, utilizaremos o episódio “*In the hands of prophets*” (Nas mãos dos profetas), da série de ficção científica *Star Trek: Deep Space Nine*, para efetuar a leitura e propor reflexões acerca dos problemas de pesquisa apresentados no texto.

Palavras-chave: Liberdade de ensinar. Ensino laico. Escola sem Partido. *Star Trek: Deep Space Nine*.

Abstract: The purpose of this article is to analyze the restriction of the freedom of teaching proposed by the movement known as the Nonpartisan School (ESP), which, by claiming that teachers are actually left-wing indoctrinators, intends to limit – through a legislation that would make it legal to persecute and intimidate educators – their activity in the classroom. Secondly, it is our objective to establish, in this context, the relations between academic freedom and secular teaching, since the ESP movement, which is clearly conservative, attacks the former and relativizes the latter. Finally, we use an episode of the science fiction series *Star Trek: Deep Space Nine* to interpret and propose reflections on the research problems presented in the text.

Keywords: Freedom of teaching. Secular teaching. Nonpartisan School. *Star Trek: Deep Space Nine*.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos onde o obscurantismo caminha a passos largos, seja em suas teorias terraplanistas, seja na crítica ao evolucionismo e na defesa do criacionismo, ou ainda: na contestação dos direitos das minorias sociais, o trabalho dos professores vem sendo sistematicamente atacado por movimentos de setores conservadores que têm como objetivo desacreditar o papel libertador e promotor do pensamento crítico da educação. São movimentos de caráter retrógrado que, em última análise, advogam não ser papel da escola se contrapor ao senso comum e que “confundem a educação escolar com aquela fornecida pelos pais e, com isso, o espaço público e privado, o princípio da laicidade do Estado, o plu-

ralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (GABATZ, 2018, p. 324).

Após o golpe de 2016, que mergulhou o país em uma situação caótica – de profunda insegurança jurídica – com riscos reais à democracia, torna-se evidente que qualquer forma de promoção do pensamento crítico e de contestação do *status quo* poderá ser reprimida. Os professores se encontram em situação de vulnerabilidade frente à escalada conservadora que se observa no país, seja através de projetos que buscam censurar o trabalho dos educadores, seja a partir da instrumentalização do Judiciário como esfera de patrulhamento ideológico. Devido a isto, é importante que professores reflitam sobre sua prática e sobre os fatores externos que a ameaçam no cotidiano escolar.

¹ Licenciado e Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor de História da rede estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: eduardopachecofreitas@gmail.com

Portanto, partindo de nossa proposta de reflexão acerca destes desafios atuais enfrentados pelos professores, acreditamos que ferramentas como as produções audiovisuais, que já são aliadas dos educadores em sala de aula, tornam-se uma peça importante para que a realidade seja discutida e problematizada entre nós. Entendemos que a leitura de mundo que objetos culturais podem proporcionar ajudam os professores na compreensão do contexto no qual estão inseridos, a partir da análise das representações presentes em tais obras.

Um exemplo importante, objeto deste artigo, está na série televisiva de ficção científica *Star Trek: Deep Space Nine*², que, por meio de histórias que se passam no futuro, aborda problemas sociais da atualidade, funcionando como uma importante ferramenta de interpretação da realidade e, mais precisamente, de crítica a valores anacrônicos, comportamentos preconceituosos e ideologias dominantes. Comumente, tais categorias apresentam-se como naturais, encobrindo o fato de que são construções sociais, que na maior parte das vezes funcionam como instrumento de opressão de um grupo social sobre outro.

2 O PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO

O Escola sem Partido (ESP) é um dos movimentos que mais se destaca na luta dos setores conservadores da sociedade contra a autonomia docente. Criado em 2004 pelo advogado paulista Miguel Nagib, após um episódio ocorrido na escola de sua filha (onde um professor teria feito uma analogia entre as vidas de Che Guevara e São Francisco de Assis), o projeto tem como objetivo combater aquilo que chama de “doutrinação política e ideológica em sala de aula” (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO). Em sua visão, os professores são tidos como militantes políticos, que utilizam o ambiente escolar para propagar ideologias de esquerda, ferindo com isso a “liberdade de consciência” dos alunos.³

Como justificativa, o grupo cita o artigo 12, parágrafo 4º, da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, segundo o qual “os pais, e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”.⁴ Alguns aspectos merecem

destaque: em primeiro lugar, este documento foi produzido em 1969, apresentando claramente uma perspectiva conservadora; em segundo lugar, a partir deste entendimento, podemos verificar que o ESP confunde aquilo que é privado com aquilo que é público, ao defender que a escola não possa problematizar ensinamentos familiares e religiosos, devendo funcionar, portanto, como instituição ratificadora do senso comum, algo que subverte completamente sua razão de existir. Por fim, embora tenha como objetivo manifesto evitar a politização do ambiente escolar, o programa revela que em seu entendimento a educação religiosa deve estar presente nas escolas e coincidir com aquela recebida pelos alunos em casa.

Através de ações articuladas entre o movimento e políticos de viés conservador – quando não reacionários – têm sido propostos em diversas casas legislativas país afora – a partir de suas interpretações deturpadas da Constituição Federal – projetos de lei com a intenção de intimidar professores, em um claro atentado à liberdade de cátedra, um dos pilares das sociedades democráticas. O projeto representa uma tentativa de amordaçar os educadores, ao sugerir que estes possuem “partido” (portanto, doutrinadores), enterrando a possibilidade de construção do conhecimento, que se dá através do diálogo entre educandos e educadores (FREIRE, 2005, p. 79). Sob o pretexto de combater uma suposta “doutrinação ideológica” por parte dos professores, o movimento revela sua própria ideologia, conservadora e a serviço dos grupos dominantes.

Assim, o ESP, por meio de expedientes grotescos, pretende colocar os educadores em constante vigilância, através de um cartaz a ser afixado em cada sala de aula do país com “mandamentos” a serem cumpridos por estes. Estimula-se, assim, a delação por parte dos alunos que considerem estar estas regras sendo desrespeitadas durante as aulas (de maneira muito semelhante àquelas delações ocorridas na Alemanha nazista). Desta forma, os professores passarão a exercer sua atividade com medo, sempre à espera de uma delação que poderá acontecer não somente devido ao desrespeito às regras expostas no cartaz, mas também por parte de alunos que simplesmente não simpatizem com o professor, como ocorria durante o nazismo:

² *Star Trek: Deep Space Nine* estreou nos Estados Unidos em 3 de janeiro de 1993 e esteve no ar durante sete temporadas, totalizando 176 episódios. Atualmente, além das reprises na TV, a série pode ser assistida em DVDs e em serviços de streaming de vídeos, como CBS All Access e Netflix.

³ A argumentação do ESP consiste apenas na crença de uma suposta “doutrinação” em sala de aula por parte dos professores, não sendo baseada em nenhum estudo que demonstre sua existência.

⁴ COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. *Convenção Americana sobre Direitos Humanos*. 1969. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em: 21 abr. 2018.

O perigo de delação se fazia tão presente, que os professores viviam em constante estado de vigilância, e não apenas em relação à saudação nazista, mas também em suas falas durante as aulas. Esse temor era plenamente justificado, visto que, conforme sugere Evans (2011), qualquer gesto, atitude ou palavra impensada poderia resultar na detenção do professor; os próprios alunos, especialmente aqueles que não nutriam simpatia ou se sentiam perseguidos por determinado professor, se encarregavam de fazer a denúncia (BRANDT; MIALHE, 2013).

Segundo o projeto, o objetivo é “informar e conscientizar os estudantes sobre os direitos que correspondem àqueles deveres, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desses direitos, já que dentro das salas de aula ninguém mais poderá fazer isso por eles”.⁵ Para isso, conforme já mencionado, seis regras deverão ficar expostas na sala de aula, de forma a intimidar o professor e estimular a delação:

- 1 – O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
- 2 – O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
- 3 – O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
- 4 – Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.
- 5 – O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
- 6 – O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO).

Desta forma, determinados temas estariam vedados e os professores se tornariam os únicos trabalhadores a não possuírem liberdade de expressão. O absurdo se torna evidente: a sala de aula, local privilegiado de

discussão, torna-se apenas um lugar no qual um instrutor, amedrontado, despeja conteúdos sobre os alunos para que estes os memorizem e os reproduzam nas avaliações, sem reflexão, naquilo que Paulo Freire chama de concepção “bancária” da educação, na qual

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2005, p. 66).

Ainda segundo Freire, frente a uma educação crítica e libertadora, esta prática mecanicista, que é a defendida pelo movimento Escola sem Partido, não é ingênua, sendo profundamente ideológica, no sentido de falseamento da consciência, possuindo objetivos de dominação muito claros:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 2005, p. 76).

Portanto, a partir desta leitura de Freire, o projeto ESP, que acusa os professores de “doutrinadores”, nada mais é do que uma doutrina, que tem por objetivo evitar a todo custo a emergência da consciência crítica nos alunos (consciência essa que serve à transformação da sociedade), mantendo-os dóceis e controlados, promovendo assim o imobilismo perante a exploração e a opressão. É a típica visão de que a educação, sobretudo a dos pobres, deve servir exclusivamente para a formação de mão de obra, desqualificando a formação cidadã dos indivíduos como “doutrinação”.

3 ENSINO LAICO E LIBERDADE DE ENSINAR

Uma conquista essencial das sociedades democráticas de direito é a laicidade do ensino. Portanto, religião e educação pública não se misturam. Na escola, se houver, o ensino religioso deve abarcar todas as manifestações espirituais, sem favorecer esta ou aquela crença, apesar do atual entendimento contrário do STF.⁶ Afinal, a escola, embora a subjetividade também esteja presente, é lugar de conhecimento racional e científico, deixando a fé para as igrejas e famílias.

⁵ PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <<https://www.programaescolasepartido.org/>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

⁶ MARTÍN, Maria. STF decide que escola pública pode promover crença específica em aula de religião. *El País*, 27 set. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/31/politica/1504132332_350482.html>. Acesso em: 16 abr. 2018.

A laicidade do Estado brasileiro é definida pelo artigo 19 da Constituição Federal de 1988, que afirma:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (BRASIL, 1988).

Portanto, o estado laico tem como objetivos primordiais garantir todas as religiões, ao mesmo tempo que não professa nenhum credo. De acordo com Cury (2004, p. 183), “o ensino religioso é problemático, visto que envolve o necessário distanciamento do Estado laico ante o particularismo próprio dos credos religiosos”. Como se pode verificar, a questão é polêmica e volta e meia defensores do ensino confessional e defensores do ensino laico colidem em suas opiniões, em um tema que suscita embates vigorosos.

Um movimento conservador e reacionário como o ESP hipocritamente defende que a educação deve ser neutra, mas, por outro lado, afirma que as crenças religiosas das famílias dos alunos, evidentemente a fé cristã (ANGELO, 2017), não podem ser examinadas e problematizadas pelos educadores. Nessa defesa, identificam-se ao menos dois graves erros: em primeiro lugar a escola não ataca, a priori, nenhuma fé, ela discute e problematiza ideias ao mesmo tempo que analisa fatos, sejam eles históricos, sociais, biológicos, etc. Com frequência, este fato colide com doutrinas religiosas. Em segundo lugar, se a escola for um espaço dedicado a ratificar o senso comum – que é uma forma de “pensamento necessariamente conservador e fixista” (SANTOS, 1989, p. 32), devendo, portanto, ser desconstruído pela ciência, que é essencialmente calcada na ruptura de paradigmas –, não há necessidade de sua existência, já que as crianças e jovens teriam todo aprendizado que necessitam na família. O que fica subentendido na proposta, além de sua demanda por “neutralidade”, é que o professor não pode ter “partido”, mas que seria conveniente ter religião.

Contudo, podemos aventar a hipótese de que a neutralidade não existe. Afinal, todos temos nossas próprias histórias, construídas a partir de nossas experiências e conhecimentos acumulados ao longo da vida, que nos tornam aquilo que somos, seja em termos políticos, morais, religiosos e/ou ideológicos, etc. Portanto,

ao exigir neutralidade no âmbito do ensino e da pesquisa escolar e universitária, o Movimento ESP coloca o sistema de ensino em uma situação bas-

tante contraditória e ambígua na medida em que não existe neutralidade humana e, por conseguinte, também não haveria neutralidade da ciência. Trata-se, pois, de um objetivo impossível de ser alcançado, mas marcado muito mais por um viés simbólico capaz de colocar os agentes de ensino em posições delicadas diante de diversas interpretações acerca da “neutralidade”. **É sabido que diversas questões políticas, socioculturais e econômicas não fornecem contrapontos ou correntes de pensamento reconhecidas, testáveis e cientificamente respeitáveis para serem debatidas em sala de aula** [grifo nosso] (GABATZ, 2018, p. 337).

Como ser neutro perante o holocausto nazista? Como ser neutro diante dos horrores da escravidão africana? Como apresentar em relação a estes temas “versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria”? Percebe-se assim, o caráter ideológico do projeto, que não tem pudor em relativizar acontecimentos traumáticos da história, desde que sejam atingidos os objetivos de proibir que o professor manifeste qualquer juízo de valor em sala de aula, num ataque à liberdade de ensinar.

Um ideal que é possível perseguir seria o da imparcialidade. Por exemplo: um professor, mesmo que politicamente à esquerda ou à direita, pode explicar para seus alunos as principais características da esquerda e da direita sem oferecer nenhum tipo de juízo de valor (BOBBIO, 1995). No entanto, para os defensores do ESP isto seria impossível, ao partirem da premissa de que a maior parte dos professores atua como militantes esquerdistas, doutrinadores que se aproveitam da “ingenuidade” de seus alunos para conquistá-los para suas causas. Segundo o site do ESP, em sua leitura enviesada e ideológica do papel da educação, que é despertar a consciência crítica, os professores sempre direcionam seus alunos “para os mesmos alvos: a civilização ocidental, o cristianismo, os valores cristãos, a Igreja Católica, a “burguesia”, a família tradicional, a propriedade privada, o capitalismo, o livre-mercado, o agronegócio, o regime militar, os Estados Unidos, etc. (PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO). Ao mesmo tempo que revela claramente seu direcionamento ideológico, o movimento combate o direito dos professores problematizarem (função primordial de um educador) os temas citados.

Da mesma forma, o ESP vê os jovens alunos como tábulas rasas, que não contestam ou não avaliam criticamente aquilo que seus professores ensinam em aula. Cada vez mais os alunos, ao acessarem todo tipo de informação (que, saliente-se, não é necessariamente conhecimento), colocam-se em posição de contrapor

aquilo que aprendem na escola ao que conhecem na internet, nos livros, no cinema, na televisão. A ideia do ESP soa absurda: os alunos seriam criaturas passivas, vitimadas por terríveis vilões travestidos de educadores.

O projeto atenta contra a liberdade de ensinar, prevista na Constituição Federal⁷, ao colocar o professor sob censura, transformando-o em mero repassador de conteúdos. Além disso, ataca o ensino laico, já que seu objetivo é criar uma “escola sem partido”, mas, por outro lado, como vimos, é evidente sua intenção de estabelecer uma “escola com religião”.

4 SÉRIES DE TV COMO INSTRUMENTOS PARA LEITURA DE MUNDO

Após a revolução historiográfica posta em curso pela Escola dos Annales, na década de 1920, houve a ampliação do que se considerava fonte histórica. Até então, eram tidas como fontes válidas apenas documentos oficiais, que eram encarados como representações fidedignas dos acontecimentos do passado. Com a nova concepção dos Annales, todo vestígio da atividade humana passou a ser utilizado como ferramenta para a interpretação do passado (BURKE, 2010).

Assim, as imagens em movimento (filmes e séries) passaram também a ser objeto de estudo, sobretudo entre as décadas de 1960 e 1970, com a terceira geração dos Annales. Através da linguagem própria do cinema, foi possível encetar investigações que objetivavam estudar a história das ideias e das mentalidades, alargando as possibilidades dos historiadores e cientistas sociais (SILVA JÚNIOR, 2016).

Tal qual o cinema, as séries televisivas também podem ser estudadas de forma a se buscar sentido nas atividades humanas. Desde tempos imemoriais, o ser humano conta histórias, que funcionam, em grande parte das vezes, como representações dos problemas, anseios e visões de mundo de uma determinada época. Segundo Eco (1994, p. 93), “essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contado histórias desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana”.

Desta maneira, como a narrativa histórica é um “processo de constituição de sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2011, p. 95), a narrativa ficcional em produções audiovisuais também serve à construção dos significados da realidade:

A linguagem existente no cinema nos impulsionou a observar analiticamente os detalhes, as miudezas, os pequenos contornos, toda pequena particularidade que passa despercebida por nossos olhos, em nossa realidade [...] O exercício cognitivo que nasce da chamada linguagem cinematográfica nos permite evidenciar diferentes práticas humanas, bem como suas variações e símbolos que se fazem presentes num mundo inventado que reflete nossa própria realidade [...] A linguagem cinematográfica, por sua vez, surge como reveladora de uma realidade de significados, que permite ao cientista social um vislumbre das ações dos indivíduos (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 123).

Esta mobilização e construção de sentidos que ocorre por meio das séries televisivas nos ajuda a compreender melhor o mundo no qual estamos inseridos, e, ao serem estudadas, as séries nos permitem estabelecer as conexões entre ficção e realidade:

Estudar a ficção é mais do que pesquisar os produtos que, inspirados por ela, se consagraram como suas formas de expressão. Trata-se de perscrutar as relações que, através das narrativas ficcionais, sob diferentes veículos e linguagens, se estabelecem entre os agentes envolvidos e entre eles e a realidade que os circunda e contextualiza (COSTA, 2002, p. 31)

No entanto, as séries de televisão, que são filhas do modelo seriado de cinema surgido por volta de 1913, além das semelhanças com a linguagem cinematográfica, apresentam algumas diferenças essenciais. Por exemplo, a “apresentação descontínua e fragmentada” (MACHADO, 2001), que contribui para manter a atenção do espectador através dos “ganchos”, recurso herdado dos folhetins. Outra diferença reside na configuração dos personagens. Em uma série de televisão existe a tendência de que grupos de protagonistas sobressaiam em relação a um único indivíduo heroico. Neste último caso, a narrativa privilegia seres excepcionais, com características invariavelmente exemplares, que acabam por se demonstrar personagens unidimensionais. No caso dos grupos de personagens que dividem a atenção do público, existe a ênfase nas relações internas, trazendo à narrativa uma dimensão mais humana (DANTAS, 2015).

Este último exemplo caracteriza a série de ficção científica *Star Trek: Deep Space Nine*, na qual o núcleo principal de personagens é formado por tripulantes de uma estação espacial situada nos confins do espaço conhecido. A cada novo episódio, devido às interações

⁷ Artigo 206, inciso II: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

deste coletivo, os personagens são obrigados a lidar com as consequências de seus atos realizados nos episódios anteriores (NOGUEIRA; ALEXANDRIA, 2016, p. 168), promovendo uma serialização da obra que gera um maior envolvimento do público com os personagens e seus dilemas.

5 BREVES APONTAMENTOS SOBRE A FRANQUIA TELEVISIVA *STAR TREK* (JORNADA NAS ESTRELAS)

Em 8 de setembro de 1966 estreava *Star Trek*⁸, uma série de ficção científica que iria transformar para sempre o gênero e o mundo.⁹ Até então, as produções deste nicho da indústria cultural (livros, histórias em quadrinhos, filmes e séries) apresentavam visões distópicas do futuro da humanidade, onde guerras, pestes e fome compunham um quadro aterrador do devir histórico.

Criada por Gene Roddenberry, *Star Trek* tomou o caminho oposto: as aventuras da nave estelar *Enterprise*, comandada pelo capitão James T. Kirk, apoiado constantemente pelo seu oficial de ciências Sr. Spock e pelo Dr. McCoy, se passam no século 23, onde a humanidade superou a maior parte dos seus problemas, vivendo em uma espécie de paraíso social – inclusive em harmonia com raças alienígenas –, reunida em uma instituição semelhante ao que idealmente significa a Organização das Nações Unidas (ONU), chamada em seu universo ficcional de Federação dos Planetas Unidos (FPU).

A principal razão para esta nova configuração da sociedade reside na superação da escassez material que aflige a maior parte da população, característica do sistema capitalista. Na linha de frente desta nova realidade estão os aparelhos “replicadores”, que podem produzir instantaneamente desde xícaras de café, roupas e ferramentas até objetos mais complexos como maquinário industrial e computadores. De acordo com Saadia

(2016, p. 9), o aspecto central daquela sociedade está no acesso universal a estes equipamentos:

O que realmente importa, e o que torna *Star Trek* uma utopia singular, é a distribuição social desta tecnologia impressionante. O que distingue a Federação dos Planetas Unidos não é tanto o fato de que eles inventaram os replicadores, estas máquinas mágicas que podem produzir quase qualquer coisa sob demanda, mas antes que estes replicadores são gratuitos e disponíveis a todos como bens públicos [tradução nossa].

Portanto, na sociedade utópica de *Star Trek*, é resolvido o problema das necessidades materiais dos seres humanos, já que não há mais a imposição da produção e troca de mercadorias. Como consequência principal, o trabalho perde o sentido, podendo cada indivíduo se dedicar a qualquer atividade que bem entenda, tornando-se assim os valores mais importantes desta sociedade a honra e a reputação (SAADIA, 2016, p. 10). Podemos sintetizar o ideal de *Star Trek* na seguinte fala do capitão Picard¹⁰ no filme *Star Trek: First Contact* (1996): “Não existe dinheiro no século 24. Acumular riqueza não é mais a força motriz de nossas vidas. Trabalhamos para melhorar a nós mesmos e o resto da humanidade” (tradução nossa).

6 *STAR TREK: DEEP SPACE NINE* – UMA JORNADA DIFERENTE

Quase três décadas após a estreia da série original (TOS), ia ao ar uma nova encarnação da série, intitulada *Star Trek: Deep Space Nine* (DS9). Ao contrário de suas antecessoras, desta vez as histórias não estavam centradas em uma nave espacial que costumava ir “onde ninguém jamais esteve”¹¹. Na nova série, a história se passa em uma estação espacial (*Deep Space Nine*), nos limites do universo explorado pela Frota Estelar (braço científico e diplomático e militar da Federação).

⁸ Após a série original, de 1966, que durou apenas três temporadas, outras seis produções foram ao ar ao longo de cinco décadas: *Star Trek: The Animated Series* (1973-1974), *Star Trek: The Next Generation* (1987-1994), *Star Trek: Deep Space Nine* (1993-1999), *Star Trek: Voyager* (1995-2001), *Star Trek: Enterprise* (2001-2005) e *Star Trek: Discovery* (2017-). Além das séries, que perfazem mais de 700 episódios, já foram lançados 13 filmes da franquia entre 1979 e 2016.

⁹ Além do impacto cultural, *Star Trek* influenciou cientistas em seus inventos (como o telefone celular, por exemplo) e inspirou a Agência Espacial Norte-Americana (NASA) a escolher o nome do seu primeiro ônibus espacial como “*Enterprise*” (NOGUEIRA; ALEXANDRIA, 2016, p. 7).

¹⁰ Jean-Luc Picard (Patrick Stewart) é o capitão na nave USS Enterprise – NCC1701-D, na série *Star Trek: The Next Generation*, segunda encarnação “live action” da franquia, que se passa em torno de 80 anos após as aventuras da Enterprise de Kirk. A série somou 178 episódios, em sete temporadas, que foram ao ar entre 1987-1993. Após o término da série, foram produzidos ainda quatro longas-metragens para o cinema.

¹¹ A cada episódio de TOS eram recitadas na abertura, na voz do capitão Kirk (William Shatner), as seguintes palavras: “O espaço, a fronteira final... Estas são as viagens da nave estelar Enterprise, em sua missão de cinco anos para a exploração de novos mundos, para pesquisar novas vidas, novas civilizações, audaciosamente indo onde nenhum homem jamais esteve.” Já em TNG (1987), a parte final foi alterada para “audaciosamente indo onde **ninguém** jamais esteve”, com o objetivo de promover inclusão de gênero [grifos nossos].

Star Trek: Deep Space Nine abriu novos caminhos na complexidade e ambiguidade moral de seus personagens e de suas situações. Com sua descrição madura dos efeitos posteriores da ocupação brutal de Bajor pelos cardassianos, a série conseguiu lidar com questões de justiça transicional similares àquelas levantadas no pós-Holocausto, o final do Apartheid e do governo branco na África do Sul e a queda do comunismo no Leste Europeu, para citar alguns (LEE, 2010, p. 123).

O ponto de partida da série mostra os eventos ocorridos logo após a retirada dos cardassianos¹², depois de 60 anos de ocupação do planeta Bajor. O comando do planeta é devolvido ao seu povo, e, para mediar o processo e evitar que os cardassianos retornem, a Federação é convidada a administrar em conjunto a Bajor a Estação Espacial 9, originalmente uma estação cardassiana destinada a processar minérios extraídos do planeta dominado. Agora sob o comando da Federação e do governo provisório de Bajor, instalado logo após o término da ocupação, o comandante Benjamin Sisko (Avery Brooks) precisa lidar com a intrincada política envolvendo cardassianos e bajorianos e, igualmente, com as crenças religiosas destes últimos, que acabam por encará-lo como um “emissário dos profetas”, previsto em antigas profecias.

O fato que faz Sisko ser visto como um emissário está em sua descoberta de um *wormhole* (buraco de minhoca)¹³ nas proximidades de Bajor e da estação. Segundo as crenças bajorianas, o *wormhole* é na verdade o “Templo Celestial”, que seria a morada dos profetas cultuados por Bajor. No entanto, a descoberta permite o acesso ao outro lado da galáxia, chamado na série de Quadrante Gama, ao qual, com a tecnologia de transporte conhecida como dobra espacial¹⁴, mais veloz que a luz, se levaria muitas décadas para chegar. Através do *wormhole*, é possível cruzar a distância em alguns poucos segundos, o que lhe confere seu grande valor estratégico. A partir deste novo dado, o papel da Frota Estelar, além de ajudar na transição entre dois momentos

históricos de Bajor, passa a ser o de monitorar a descoberta ao mesmo tempo que a utiliza para explorar o outro lado da galáxia.

Star Trek: Deep Space Nine se diferencia das outras séries de *Star Trek* que a antecederam por não estar centrada exclusivamente em personagens da Frota. Desta vez, por mostrar na tela uma estação espacial na qual diversas outras raças alienígenas circulam, em grande parte oriundas de civilizações que não compartilham dos valores da Federação, facetas sombrias dos personagens são exploradas, surgindo diversos conflitos a partir daí.¹⁵ Portanto, uma visão do futuro um pouco menos utópica, quando comparada a *Star Trek* e *Star Trek: The Next Generation*.

Uma das principais oposições exploradas está no embate entre ciência e religião. O povo bajoriano possui uma cultura espiritualizada, com uma estrutura eclesial complexa, onde muitos dos seus integrantes veem com suspeição o ensino laico, considerado uma afronta às suas crenças.

7 “NAS MÃOS DOS PROFETAS”: APROXIMANDO O ESCOLA SEM PARTIDO E A “ESCOLA COM RELIGIÃO” EM *DEEP SPACE NINE*

Este é o pensamento de Winn Adami (Louise Fletcher), a *kai* de Bajor. *Kai* é um título semelhante ao de Papa, ou seja, Winn Adami é a líder religiosa do espiritualizado povo bajoriano. A estrutura hierárquica da religião de Bajor é semelhante à estrutura da Igreja Católica, onde os *vedeks* ocupam o posto do que seriam os cardeais. Antes de se tornar *kai*, Winn era uma *vedek* fundamentalista, artilosa e obcecada pelo poder.

Na primeira temporada de *Deep Space Nine*, em seu 20º e último episódio “*In the Hands of Prophets*” (Nas Mãos dos Profetas)¹⁶, a *vedek* Winn chega à estação com o objetivo de interferir nos trabalhos de sua escola, conduzida pela botânica Keiko O’Brien (Rosalind Chao). Evidentemente, em sua atuação como professora, Keiko procura reger suas aulas de maneira laica, priorizan-

¹² Raça alienígena oriunda de uma sociedade rígida e militarizada. CARDASSIAN. **Memory Alpha**. Disponível em: <<http://memory-alpha.wikia.com/wiki/Cardassian>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

¹³ Segundo a astrofísica: um *wormhole* pode conectar enormes distâncias, como bilhões de anos-luz, através de um atalho no espaço-tempo. WORMHOLE. In: WIKIPEDIA. Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Wormhole>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

¹⁴ A “velocidade de dobra”, ou “dobra espacial”, é a maneira como as espaçonaves do universo de *Star Trek* se deslocam pela galáxia. Assim, as naves atingem velocidades superiores à da luz, tornando viáveis as viagens interestelares. O conceito é baseado na Teoria da Relatividade, de Albert Einstein (KRAUSS, 1996).

¹⁵ Uma das regras criadas por Gene Roddenberry é a de que não poderia existir conflitos entre os personagens principais. Após sua morte, esta regra foi flexibilizada na criação de *Deep Space Nine* (1993), segundo seus criadores para possibilitar boas histórias, já que histórias dramáticas sempre se estruturam sobre conflitos.

¹⁶ Escrito por Robert Hewitt Wolfe e dirigido por David Livingston. Foi ao ar pela primeira vez em 20 de junho de 1993. Disponível na Netflix no link: <www.netflix.com/watch/70205825>. Acesso em: 17 abr. 2018.

do o conhecimento científico em vez das crenças religiosas, não somente de Bajor, mas de quaisquer outras civilizações. Aqui há uma primeira aproximação à concepção laica do ensino, que discutimos anteriormente.

Desde o século XIX, nos Estados Unidos, igrejas protestantes buscam determinar que o criacionismo seja ensinado nas escolas norte-americanas. Essa luta foi re-creada na década de 90, após a emergência do projeto *Voices of Evolution* (1995), que tinha como objetivo prestar suporte aos professores interessados em ensinar a teoria evolucionista em suas aulas. Portanto, é neste contexto que se insere o episódio “*In the Hands of Prophets*”.

A questão é que o posicionamento laico de Keiko incomoda a *vedek*, que, além de invadir, de forma desrespeitosa, uma de suas aulas¹⁷, passa a mobilizar os pais dos alunos contra a educação laica, que considera uma profanação da doutrina religiosa bajoriana. Para a *vedek*, ao ensinar que o *wormhole* é de uma estrutura artificial, criada por alienígenas – contatados pelo comandante Sisko, na ocasião de sua descoberta¹⁸ –, Keiko estaria incorrendo em blasfêmia, desrespeitando a crença de que o “buraco de minhoca” é o Templo Celestial, morada dos Profetas, entidades objeto de veneração pelos bajorianos.

Durante a aula, Keiko explica a seus alunos o contexto de descoberta do *wormhole* e faz questionamentos à turma:

KEIKO: Agora, como discutimos na aula de ontem, o *wormhole* foi descoberto pelo comandante Sisko e pela tenente Dax neste ano. Alguém sabe o que torna este *wormhole* tão incomum? Jake?

JAKE: É estável?

KEIKO: É estável. Está certo, Jake. É o primeiro *wormhole* estável que existe.¹⁹

Logo em seguida, a *vedek* adentra a sala de aula com o objetivo de fiscalizar os ensinamentos de Keiko, pedindo que esta continue a falar. A aula prossegue:

KEIKO: Um *wormhole* estável é importante porque podemos viajar por ele com a certeza de que nenhum dos lados trocará de lugar. Quem sabe me dizer por que este *wormhole* é estável? Porque foi

construído artificialmente. O Comandante Sisko encontrou as entidades que criaram o *wormhole* quando ele...

WINN: Desculpe-me. As “entidades” de que fala são os “profetas”?

KEIKO: Sim, em Bajor, as entidades são adoradas como profetas. Nossos estudos do *wormhole* mostraram que ele foi feito com partículas únicas, chamadas véterons [elementos fictícios], que parecem ser autossuficientes em essência. Assim, começamos a explicar como uma nave de impulso consegue passar sem...

WINN: As naves são guiadas com segurança através da passagem **pelas mãos dos profetas**.

KEIKO: De certo modo, sim.

WINN: Não do modo como está explicando.

KEIKO: Talvez devamos discutir isso depois da aula [grifo nosso].

No trecho acima, percebemos que as intervenções da *vedek* Winn gradualmente se tornam mais agressivas. Em um primeiro instante, ela busca certificar-se de que a professora está de fato tratando as entidades pelo ponto de vista científico, ou seja, como simples alienígenas que habitam o *wormhole*. Keiko tenta se desvencilhar da armadilha delimitando as diferentes perspectivas acerca do binômio entidades/profetas, e busca seguir sua aula. Winn então afirma que são os profetas que guiam as naves, com o que Keiko acaba por concordar em parte, já que são os alienígenas do *wormhole* que criaram as condições para que este conduza as naves em segurança. No entanto, Winn radicaliza sua posição e afirma que Keiko está totalmente errada. Na parte final da cena, Winn pressiona Keiko com a intenção de fazê-la admitir que não crê nos profetas:

WINN: Acredita na existência do Templo Celestial dos Profetas dentro da passagem?

KEIKO: Respeito a crença bajoriana de que isto é verdade.

WINN: Mas não é o que ensina.

KEIKO: Não, não ensino crenças espirituais bajorianas. Esse trabalho é seu. O meu é abrir as mentes das crianças para história, literatura, matemática, ciência.

WINN: Está abrindo as mentes das crianças à blasfêmia. E não posso permitir que isto continue.

¹⁷ No Brasil, em 2017, a imprensa noticiou que o vereador Fernando Holiday (DEM), da cidade de São Paulo, invadiu salas de aula de escolas públicas para verificar se estava ocorrendo “doutrinação ideológica”. O vereador é ligado ao Movimento Brasil Livre (MBL), grupo de direita que apoia o Escola sem Partido. FERNANDO Holiday está invadindo escolas públicas em São Paulo, **Pragmatismo Político**, 05 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/04/fernando-holiday-esta-invadindo-escolas-publicas-em-sao-paulo.html>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

¹⁸ “The Emissary”, primeiro episódio da série, dividido em duas partes, com roteiro de Michael Piller e direção de David Carson. Exibido originalmente em 3 de janeiro de 1993. Disponível na Netflix em: <www.netflix.com/watch/70205806>. Acesso em: 17 abr. 2018.

¹⁹ Este trecho e os seguintes são citações retiradas das legendas em português do episódio disponível na Netflix.

Finalmente, a disputa se escancara, com Keiko defendendo o direito de crença dos bajorianos, porém, reafirmando seu papel como professora laica, de não ratificá-las em sala de aula, lugar de aprendizado das diversas ciências. De acordo com Keiko, a doutrina religiosa deve ser ensinada pela *vedek*, já que esta é reconhecida como autoridade eclesiástica. Por fim, a *vedek* intimida Keiko, ao acusá-la de blasfêmia, algo inaceitável pelos setores fundamentalistas da fé bajoriana. Simultaneamente, a *vedek* interfere na liberdade de ensinar de Keiko e impõe o caráter religioso do ensino.

Keiko, exercitando sua autonomia docente, bate de frente com Winn Adami, não aceitando a interferência da líder religiosa no currículo escolar. Afinal, como discutimos acima, não é papel do professor, crítico por natureza, reproduzir explicações da realidade que não possuam embasamentos empíricos ou teóricos de pesquisa. Caso muito diferente das religiões, que estruturam seu conhecimento, prioritariamente, sobre outra importante dimensão humana que é a fé.

Portanto, ao interferir na liberdade de ensinar da professora Keiko, a *vedek* Winn aproxima-se dos defensores do ESP, em suas tentativas de proibir determinados temas que colidam com a educação religiosa advinda de casa e da igreja. O entendimento aqui é de que os alunos não teriam direito a tomar contato com “atividades que pudessem contrariar as crenças vividas em casa” (GABATZ, 2018, p. 339). Da mesma forma, podemos perceber a aproximação das duas visões a partir de suas características autoritárias, que, à revelia dos educadores, definem aquilo que é ou não é correto ensinar. Por um lado, a afirmação de que a escola possui partido, por outro, a defesa de que a escola deve ter religião.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento Escola sem Partido representa uma tentativa de setores conservadores da sociedade brasileira de impor suas visões retrógradas a respeito da educação. No centro de sua proposta está o cerceamento da atividade docente, com base em sua crença de que os professores são militantes que têm por objetivo único doutrinar os alunos de acordo com suas ideologias políticas de esquerda. Em complemento a isto, o programa defende que a escola não tem o direito de discutir temas que possam contrariar os ensinamentos religiosos que os alunos trazem de casa. Assim, se faz necessária a discussão alerta sobre este ataque ao ensino laico, à liberdade de ensinar e, por fim, ao desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, papel fundamental da escola democrática e cidadã.

Nossa reflexão partiu da premissa de que produções audiovisuais como o cinema, e mais precisamente as séries de televisão, como proposto no artigo, servem como importante ferramenta para a problematização e interpretação dos desafios que professores enfrentam no contexto de retirada de direitos que vigora no país. Ao cotejarmos as produções ficcionais que representam problemas sociais, como no caso da série *Star Trek: Deep Space Nine*, com a realidade cotidiana, surge a possibilidade de enxergarmos e discutirmos mais profundamente problemas que afetam a própria realização democrática do estado de direito.

Como visto no episódio da série analisado, a ficção se aproxima da realidade. Em “*In the Hands of Prophets*” vemos claramente como é perniciososa a invasão autoritária de elementos estranhos à prática educativa, com a intenção de moldá-la a seus próprios interesses, destruindo-se assim dois pilares da democracia: o ensino laico e a liberdade de cátedra.

Nem todo religioso ou toda religião são obscurantistas. Assim como nem todos os conservadores são reacionários. Contudo, com frequência, os aspectos conservadores e religiosos se situam na base de movimentos que (embora neguem) possuem objetivos políticos e orientações ideológicas bem definidas, tais como o Escola sem Partido e o fundamentalismo da personagem *vedek* Winn. Em síntese, ambos buscam anular o pensamento crítico, manter sob controle parcelas significativas da sociedade e inviabilizar qualquer tipo de transformação do mundo.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, Carise Martins. “Escola sem Partido” ou “Escola com Mordaza”: precisamos refletir acerca do nosso papel docente. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO TANIA MARA TAVARES DA SILVA, 7., 2017, Rio de Janeiro. **Universidade e Democracia – Resistência em tempos sombrios**, 15 a 20 maio. Rio de Janeiro: CCH, 2017. p. 65-73. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/2017AnaisVIISemanaDeEducaoTaniaMaraTavaresDaSilvaUniversidadeeDemocraciaResistenciaemTemposSombrios.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- BOBBIO, Norberto. **Direita e Esquerda**: razões e significados de uma distinção política. São Paulo: Unesp, 1995.
- BRANDT, Cleri Aparecida; MIALHE, Jorge Luís. A educação na Alemanha nazista e seu papel na modulação de ideias e comportamentos. **Hist. educ. anu.**, Buenos Aires, v. 14, n. 2, dic. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772013000200003>. Acesso em: 15 abr. 2018.

- BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/art_206_.asp>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929 – 1989): A Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Unesp, 2010.
- CARDASSIAN. **Memory Alpha**. Disponível em: <<http://memory-alpha.wikia.com/wiki/Cardassian>>. Acesso em: 21 abr. 2018.
- COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Convenção Americana sobre Direitos Humanos**. 1969. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>. Acesso em: 21 abr. 2018.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. **Ficção, comunicação e mídias**. São Paulo: SENAC, 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 183-213, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n27/n27a12.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- DANTAS, Silvia Góis. As séries televisivas no contexto da ficção nacional: uma aproximação. **Vozes & Diálogo**, Itajaí, v. 14, n. 2, p. 165-179, jul./dez. 2015. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/vd/article/download/7356/4802>>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **FAQ**. Disponível em: <<http://escolasempartido.org/FAQ>>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- FERNANDO Holiday está invadindo escolas públicas em São Paulo. **Pragmatismo**, 05 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/04/fernando-holiday-esta-invadindo-escolas-publicas-em-sao-paulo.html>>. Acesso em: 17 abr. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GABATZ, Celso. O movimento Escola sem Partido e a criminalização ideológica na educação brasileira contemporânea. **Contexto & Educação**, v. 33, n. 104, p. 323-345, jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7110>>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- KRAUSS, Lawrence M. **A física de Jornada nas Estrelas**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- LEE, Sander. Odo é um colaborador? In: EBERL, Jason T.; DECKER, Kevin S. (org.). **Star Trek e a filosofia**. São Paulo: Madras, 2010. p. 123-133.
- MACHADO, Arlindo. **A televisão levada a sério**. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2001.
- MARTÍN, Maria. STF decide que escola pública pode promover crença específica em aula de religião. **El País**, 27 set. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/08/31/politica/1504132332_350482.html>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- NOGUEIRA, Salvador; ALEXANDRIA, Susana. **Jornada nas Estrelas: o guia da saga**. São Paulo: Leya, 2016.
- PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão de. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 93-108.
- SAADIA, Manu. **Treconomics**. San Francisco, Califórnia: Piper Text Publishing, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SILVA JÚNIOR, Ailton Costa. A linguagem cinematográfica como instrumento interpretativo da realidade social. **Sinais**, Vitória, n. 20, p. 117-132, jul./dez. 2016. Disponível em: <www.publicacoes.ufes.br/sinais/article/viewFile/13357/10324>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- WORMHOLE. In: WIKIPEDIA. Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Wormhole>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA LINGUAGEM MIDIÁTICA VERBAL E NÃO VERBAL

ENVIRONMENTAL EDUCATION THROUGH VERBAL AND NON-VERBAL MEDIA LANGUAGE

Andreine Lizandra dos Santos¹

Resumo: O presente artigo visa analisar o conteúdo da linguagem verbal e não verbal da mídia impressa como instrumento de promoção da educação ambiental. E, assim, analisar jornais e revistas que são de uso cotidiano, para ampliar e conscientizar os alunos da proposta socioambiental. É através de atividades como essa que os alunos desenvolvem habilidades e formam seu conhecimento sobre o problema ambiental, além de ajudar na sua formação e identidade na sociedade. Assim, o presente projeto foi desenvolvido com alunos do 1º ano do Ensino Médio Politécnico, justificado pela necessidade de ter-se um trabalho feito com esse grupo de alunos, uma vez que nunca o tiveram. A metodologia utilizada baseou-se na aplicação de atividades que promovessem uma mudança de hábito na leitura das imagens e palavras contidas em jornais e revistas, através de uma palestra, confecção de frases, resenhas e textos. São projetos como esse que auxiliam os professores a utilizarem atividades práticas enfocando a educação ambiental. E, além disso, é natural que ocorra quando os estudantes se envolvem de forma espontânea nas atividades.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Linguagem. Mídia. Ambiente escolar.

Abstract: This article aims to analyze the content of verbal and non-verbal language in print media as an instrument for promoting environmental education. Therefore, it analyzes newspapers and magazines that are of daily use, to broaden and make students aware of the socio-environmental proposal. It is through activities such as these that students develop skills and form their knowledge about the environmental problem. They also help in their formation and identity in society. Thus, the present project was developed with students of the 1st year of High School, and it was justified by the need to have a work done with this group of students, since they had never had it. The methodology used was based on the application of activities that would promote a change of habits in the reading of the images and words contained in newspapers and magazines, through a lecture, creation of statements, reviews and texts. Projects such as this one help teachers to use practical activities focusing on environmental education. In addition, there is the natural stimulus that occurs when students engage spontaneously in activities.

Keywords: Environmental education. Language. Media. School environment.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um projeto desenvolvido em uma escola pública estadual, que teve por objetivo investigar as formas de representação com que a mídia tem sido vista através da linguagem. E, além disso, levar à reflexão e ao desenvolvimento de ações nos alunos do primeiro ano do Ensino Médio do noturno dessa

escola estadual na cidade de Campo Bom, frente à necessidade de conscientização em relação à educação ambiental. Pretendeu-se assim, a partir dos meios de comunicação, verificar o seu verdadeiro alcance tendo por base a ideia de que não só a escola educa, mas sim a sociedade em seu conjunto. Assim, a responsabilidade para com o meio em que se vive é de todos. Dessa for-

¹ Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Educação Ambiental pela Fundação Universidade do Rio Grande (FURG). Mestre em Desenvolvimento Regional pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). E-mail: santos.andreine@gmail.com.

ma, mostra-se essencial refletir sobre o conteúdo da linguagem usada pelos meios de comunicação, que são instrumentos de divulgação da educação ambiental, bem como analisar alguns tipos de mídias que existem no cotidiano, formar multiplicadores e ampliar, com isso, a conscientização e a responsabilidade socioambiental dos indivíduos em geral.

Então, a necessidade de uma consciência crítica sobre os problemas do ambiente é indiscutível, e a prova disso encontra-se no nosso cotidiano, nos jornais, nas revistas, na Internet e na mídia em geral. Para tanto, os indivíduos precisam ser despertados para que esta tomada de consciência se alastre entre os presentes e se perpetue para as futuras gerações. Pois os meios de comunicação sofreram uma revolução sem precedentes nos últimos anos, refletindo em todos os setores da sociedade. Antes tínhamos a TV, o rádio, jornais e revistas, e agora temos a internet, cuja comunicação espalhou-se ao redor do nosso planeta, atingindo e interligando uma gama de pessoas. Por isso, é importante fazermos uma reflexão sobre o uso da linguagem que estes meios de comunicação de massa vêm articulando a favor da educação ambiental. E, segundo Ordaz e Vala (1998), as informações trazidas pela mídia abordam ideias que são pensamentos de pessoas e assim passam a ser veiculadas pela mídia e acabam se caracterizando como um dos elementos que constituem o pensamento individual, grupal e coletivo. Sendo assim, a mídia, em especial as revistas, passam a ser um campo de estudo em que se pode buscar a construção das representações sociais.

Da mesma forma, é possível verificar, segundo Martínez (1982, p. 23), que, devido às várias transformações que ocorrem no mundo, temos, na comunicação social que “A multiplicação dos meios de comunicação cria uma rede sutil que envolve o homem onde quer que se encontre e o submete à sua influência e poder”. Nesse contexto a ideia do presente trabalho veio pelo fato da comunicação midiática ser parte do cotidiano, do entorno das pessoas, o que leva a pensar além, pois ação sem reflexão não sugere transformação, que é o que se quer quando se pensa em meio ambiente. E, para isso, tem-se na escola o ambiente ideal de associação com responsabilidade, colaboração e transformação da sociedade. Todas essas associações surgem da linguagem, que não é somente mais uma forma de comunicação ou de informação, mas sim um modo capaz de exercer um poder de persuasão sobre os indivíduos e de instrumento articulador e conscientizador.

E daí percebe-se que novas estratégias de ensino-aprendizagem são possíveis, uma vez que a mídia tem o poder de tornar mais dinâmico e motivador o seu entor-

no. Assim, é importante analisar no meio midiático as várias maneiras através das quais seu produto consegue atingir o público em geral. E, para isso, nada mais interessante do que se usem imagens, textos e frases de impacto como as usadas em revistas e jornais. Por isso, a linguagem verbal e a não verbal surgem como uma proposta de trabalho junto à educação ambiental por tratar-se de formas de comunicação. Quando se utiliza a palavra, ou seja, a linguagem oral ou escrita, utiliza-se a linguagem verbal, pois o código usado é a palavra. A linguagem verbal é a forma de comunicação mais presente em nosso cotidiano; mediante a palavra falada ou escrita, expomos aos outros as nossas ideias e pensamentos, comunicando-nos por meio desse código verbal, enquanto a linguagem não verbal não se utiliza da língua portuguesa, mas sim de imagens, códigos (o desenho, a dança, os sons, os gestos e outros).

Assim, a comunicação sempre foi, desde o início dos tempos, a forma usual para explorar qualquer pesquisa ou projeto, e, sabendo que o material impresso é também o meio mais usual e essencial para a informação, é importante, pois, que seja trabalhado em sala de aula. Eis que a mídia impressa deve ser usada para corrigir lacunas na prática da redação e como forma de reforçar a leitura como hábito. Pois, nos últimos anos, nota-se o alto índice de reprovação em provas como o Enem, o que demonstra dificuldades na compreensão dos textos e imagens usados na mídia impressa e, por conseguinte, na linguagem verbal e não verbal. Assim, é possível trabalhar competências e realizar um planejamento pedagógico focado no aprender pelo real entendimento, compreensão e reflexão.

Fica cada vez mais evidente a crescente necessidade de uma consciência crítica sobre os problemas do ambiente, e a prova disso encontra-se no nosso cotidiano, nos jornais, revistas, internet e na mídia em geral. A escola se caracteriza não como o único, mas um dos espaços em que a multiplicação de agentes de proteção ao ambiente é possível, bem como é de extrema importância que o professor fique atento às estratégias necessárias para isso.

E, para isso, a mídia impressa em particular é importante para que se possa então incorporar o tema às práticas de ensino-aprendizagem, muito embora as perspectivas da utilização das mídias em sala de aula caminhem para a participação efetiva dos professores como mediadores deste processo e do conhecimento dos alunos. O planejamento é outro fator de fundamental importância que está sendo aos poucos percebido como processo necessário à organização administrativa e pedagógica do contexto escolar. A partir disso, é possível

pensar atividades com as mídias como meio de diversificar as aulas e proporcionar novos usos para a aprendizagem, em que o tradicional possa, então, unir-se ao novo. Para isso, o presente artigo divide-se em metodologia, fundamentação teórica, que apresenta a explanação da educação ambiental e sua relação com as linguagens, a diferenciação entre linguagem verbal e não verbal e a mídia impressa na sala de aula; e, por fim, têm-se os resultados do projeto e as considerações finais acerca da sua realização.

2 METODOLOGIA

O projeto foi executado em uma escola pública estadual de Ensino Médio, sendo os sujeitos envolvidos alunos do primeiro ano do noturno, turma composta de 25 alunos, cujas idades variavam de 15 a 30 anos. A proposta teve como objetivo levar à reflexão e por sua vez à interpretação sobre qual o papel os meios de comunicação impressos sob a forma verbal e não verbal têm sobre as pessoas em geral. E, assim, captar as representações da “carga midiática”, que são percepções, no caso dos jornais e revistas, que estão representadas nesses meios de comunicação na contemporaneidade. Da mesma forma, a educação ambiental superou a ideia de ser um tema transversal, como transcrito nos PCNs, para agora fazer parte da grade curricular.

Assim, inicialmente o trabalho começou com uma palestra de um profissional da área de educação ambiental, a fim de trazer aos alunos o tema. Nesse primeiro contato, o profissional, além de expor o seu entendimento acerca do meio ambiente, abriu espaço para que os alunos fizessem seus questionamentos. Dentre as perguntas respondidas tem-se:

1. Existe lei para educação ambiental?
2. Todos os municípios devem ter leis para educação ambiental?
3. Como é feita a reciclagem?
4. Os municípios devem ter um local para reciclar, depositar seu lixo de forma diferenciada?

Os questionamentos do público foram respondidos satisfatoriamente pelo palestrante, de forma bem descontraída, através de debate e discussão.

Em um segundo momento, a atividade proposta foi uma resenha a ser elaborada a partir da palestra e dos questionamentos feitos, com o fim de refletir sobre o assunto. A atividade foi redigida de forma individual, para que dessa forma se pudesse avaliar não só a participação dos alunos, mas a reflexão sobre a temática, bem como, a elaboração de frases a partir de conceitos próprios de educação ambiental. Eis as frases que resultaram da atividade:

1. Educação ambiental é preservar o cenário ontem, hoje e sempre!
2. Educação ambiental significa respeitar a todos os seres sem distinção.
3. O respeito começa e termina com a preservação do meio ambiente.
4. A educação ambiental é ação constante.
5. A educação ambiental é responsabilidade de todos nós!

Outra atividade foi a utilização de imagens verbais e/ou não verbais que representassem a educação ambiental, retiradas de jornais. As ilustrações trazidas foram poucas, mas, mesmo assim, permitiram que se fizesse um trabalho. Da Internet captaram-se algumas imagens, que foram usadas para que os alunos fizessem uma releitura das mesmas, a qual se demonstrou de grande valia, tendo em vista a quantidade de imagens que passam por esse canal.

Os instrumentos avaliadores da amostragem foram os materiais produzidos pelos alunos, como textos, imagens, frases que constituíram uma coletânea de usos da linguagem midiática. Com efeito, levar em consideração que o importante é refletir sobre a intenção e a mensagem usada através daqueles materiais para então promover a educação ambiental e promover a transformação para condutas que movimentam uma sociedade consciente e orientada no que se relacione ao meio socioambiental.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação ambiental é um instrumento fundamental para a mudança de valores e práticas sociais. Ela é capaz de incorporar inúmeros conceitos de forma interdisciplinar, isto é, que envolva todas as áreas do conhecimento. Conforme declara Leff:

A EA não consiste simplesmente em dar um trato mais adequado às questões ambientais que já estão presentes (muitas vezes de maneira mais implícita que explícita) nos conteúdos curriculares de várias disciplinas, ou introduzir componentes ambientais a certas disciplinas, dando prioridade às ciências naturais e em particular à ecologia ou à geografia como campos interdisciplinares por natureza... se trata de construir um saber ambiental que se defina em relação a cada uma das disciplinas já constituídas, através de um processo social de produção do conhecimento (LEFF, 1996, p. 26).

E essa possibilidade, aliada às mídias e suas linguagens, permite transformar o ponto de vista das pessoas, auxiliando-as a desenvolverem uma melhor concepção e reflexão sobre o meio ambiente. E ainda levá-las a ajustarem suas relações com a natureza e com a

sociedade, agindo, assim, de acordo com os pressupostos da ecologia e da cidadania.

Embora, segundo Brüger (2004, p. 159), os meios de comunicação sejam propriedades de corporações, e como tal, reflitam o que elas querem e, por isso, possuam um caráter mercantil, o que se quer é realmente analisar a sua linguagem, e sugerir uma percepção para a reflexão, de caráter informativo, preventivo e de proteção. O ambiente escolar, por sua vez, tende sempre a ser destaque, já que é o meio ideal de promoção para o desenvolvimento do cidadão, pois, além do desenvolvimento de projetos pedagógicos, têm-se os diferentes olhares da sociedade e, por sua vez, de posicionamento e transformação social.

Por isso, o que se quer é fazer o que preconizam os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais: abranger o máximo de disciplinas possíveis, bem como vários temas e assuntos, a fim de fazer com que a EA percorra vários caminhos diferentes do saber, como declara Braga (2003). E, por outro lado, faz-se necessário despertar uma reflexão maior quanto à questão ambiental, pois não é recente que a crise ambiental se tem instalado em nosso planeta. A mídia tem a sua proporção divulgadora nisso. E não são raras as sensações de medo ou mesmo de descaso anunciados, a ponto de fazer-nos crer em tudo que nos é apontado. Garré (2012) declara que foi instaurada uma Pedagogia Cultural, que consiste em um indicativo de como se comportar, consumir e fazer, e então de aprender e produzir conhecimento.

A autora ainda verbaliza que muitos dos discursos midiáticos colocados em circulação levam os indivíduos a legitimar a opinião pública e a produzir modos de vida. Por isso, a educação ambiental tem nesses discursos um meio de atingir o coletivo para ações diárias benéficas e que levem as pessoas a aprender e a ensinar outras frente a qualquer crise que possa existir. E da mesma forma, a educação ambiental no Brasil aponta para a indisciplinabilidade, em que

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual (BRASIL, 1997, p. 15).

Assim, são muitos os caminhos e abordagens possíveis para que se trabalhe a educação ambiental com a responsabilidade que ela merece. A resposta está na finalidade, que deve prezar pela preservação e não a in-

dividualização, que segundo Morin (2007), promove a “atomização dos indivíduos”, que consiste na desconexão entre o que é educar para a educação ambiental e o que efetivamente se faz com ela, e ter-se-á uma forma de degradação da qualidade de vida. Segundo o autor, “[...] nosso mal-estar nasceu [e continua a nascer a cada dia] no bem-estar” (2007, p. 40). Com isso o autor declara que o homem está tão absorvido com os bens materiais que acaba deixando de lado o meio ambiente. Por isso, é importante potencializar o uso correto dos bens materiais e a sua real utilidade na natureza, e, com isso, dar um significado a educar para e com o meio ambiente.

E, pensando sob um aspecto geral e não só pedagógico, de fato, o avanço da tecnologia informacional permite que os indivíduos se insiram nos processos comunicativos com uma maior intensidade e no momento em que bem entendam ou queiram. Assim, a mídia entra nesse contexto como um elemento de acréscimo, de uma leitura de mensagens, formadora de conhecimentos. Assim, Bourdieu (1997) reforça que no meio jornalístico há uma dinamicidade de processos, ajudada pela tecnologia e também pela cultura da internet, sem, no entanto, abrir mão dos mecanismos estruturais de funcionamento, como a socialização e as dinâmicas de comunicação que se originam, da qual se produzem e se atualizam as visões das mais variadas de mundo.

Junqueira (2001) declara que as questões de linguagem e de representação têm, assim, cada vez mais importância para os estudiosos e pensadores da questão ambiental e social quando se referem às necessidades e possibilidades de transformação e emancipação dos cidadãos, pois cada civilização tem sua naturalidade. Dessa forma, percebe-se que a educação ambiental é uma forma de educar que abrange principalmente o respeito à vida em geral e também às várias culturas da Terra, pois as experiências de todos aqueles serão sempre exemplos concretos para o futuro

3.1 Educação ambiental x linguagens

Os mais variados meios de comunicação apresentam diariamente notícias e informações sobre acontecimentos que se relacionam aos aspectos naturais, como enchentes, terremotos, derramamento de petróleo no oceano, extinção de espécies animais e vegetais, acidentes nucleares, secas, etc. Diante de tantas cenas terríveis, chegamos à conclusão de que a sociedade vive um verdadeiro suicídio natural, sem volta, e estamos tomados de uma sensação de impotência. No entanto, também é possível verificar que muitas ações estão sendo realiza-

das a fim de promover formas de conscientização da sociedade.

Nesse sentido, a educação ambiental, que pode ser explorada de várias formas, tem a seu serviço a comunicação, que se encontra no campo das linguagens e que surge como forma de complementar a reflexão, a informação e o diálogo entre os seres humanos e com o meio em que vivem. O que nos remete a Loureiro (2002), que fala em ação territorializada, referindo-se ao movimento que ocorre entre os interesses e os conflitos que surgem na relação entre o patrimônio natural e a gestão democrática do ambiente. Então as linguagens vêm atuar no cenário ambiental, proporcionando a transformação da realidade, alterando a visão dos indivíduos. Pode-se dizer que ocorre o que diz Loureiro (2002): uma integração do natural com o humano dentro de um espaço fundamentado pela ação educativa. Assim, pode-se dizer que não é só a escola que educa, mas principalmente as relações que se estabelecem através da comunicação entre os indivíduos dentro do grupo social em que vivem. E isso, nos permite dizer que, dessa forma, ocorre a emancipação do homem através da comunicação.

Neste contexto, a educação ambiental transforma e passa a ser uma proposta que vem ao encontro de uma nova perspectiva de sociedade, conforme Loureiro (2006), que a caracteriza como democrática, participativa, crítica, transformadora, dialógica, multidimensional e ética. E isso tudo vem ao encontro do pensar e escrever, e, por sua vez, volta-se para a linguagem, que é o que nos faz exercitar o pensamento, escrever bem e principalmente compreender os fatos do entorno. O domínio da linguagem nos leva a aperfeiçoar o pensar e a nos tornar mais críticos; tudo isso facilita o processo de entender o mundo que nos cerca, além de não sermos presas fáceis de discursos verbais e não verbais de pessoas mal intencionadas da nossa sociedade.

As palavras e as imagens tornaram-se ao longo da nossa história parte da língua e surgiram frente à necessidade humana de comunicação. E da mesma forma que as sociedades evoluem, surgem novas necessidades e criam-se novas palavras e imagens para expressá-las. Assim, reitera Freire (2003) que o mundo é lugar da presença humana, em que há uma realidade objetiva que engloba tanto o mundo natural biofísico quanto o mundo cultural e dos quais o ser humano faz parte, pelos seus aspectos biológicos e pelo seu poder criador. O mundo não é somente suporte natural para a vida, mas no mundo o ser humano passa a estabelecer a sua identidade e fazer cultura.

3.2 Linguagem verbal e não verbal

O termo “verbal” tem origem no latim “verba- le”, proveniente de “verbum”, que significa palavra. Então, linguagem verbal é aquela que utiliza palavras – signo linguístico – na comunicação. A linguagem verbal se apresenta de duas formas: língua escrita e oral; enquanto esta é usada pelo interlocutor quando está frente a frente conosco, e, nesse caso, falamos com ele, segundo Amaral (2005), a escrita se apresenta quando ele está ausente.

A questão, então, é entender que entre o verbal e o não verbal tem-se a possibilidade de se estabelecer sentidos, os quais apresentam um papel importante nas mídias atuais. E é essa interação que ocorre entre estes signos, palavras e imagens, que invadem os meios de comunicação em geral, como jornais, revistas, televisão, entre outros, que vão se construindo e sendo absorvidas pelos indivíduos em sociedade. E é o que postula Joly (1996, p. 17-18):

A imagem contemporânea vem de longe [...] “Petrogramas”, se desenhadas ou pintadas; “petroglifos”, se gravadas ou talhadas – essas figuras representam os primeiros meios de comunicação humana. São consideradas imagens porque imitam, esquematizando, visualmente, as pessoas e os objetos do mundo real.

A imagem é representada por palavras, não da forma corpórea, mas imagética, assim como as palavras podem representar uma imagem, ou seja, ambas se completam e são produtoras de sentido. O leitor mune-se de um acúmulo de informações que, uma vez unidas às imagens se completam, dando origem à comunicação. Em suma, a palavra fala da imagem, a descreve e a traduz, mas jamais revela a sua matéria visual. Pois o que nos permite “ver” a sua existência é a forma material da imagem e não a sua correlação com o verbal, pois é como uma cena no cinema, que não precisa vir acompanhada pelo verbal. Entre o verbal e o não verbal não há oposições rígidas, tanto que são modalidades dentro de um mesmo processo de compreensão.

3.3 A mídia impressa na sala de aula

A palavra mídia tem sido largamente usada em nossos dias e principalmente utilizada no sentido de comunicar; assim, é importante trazer-se uma definição, que, segundo Tamanha (2008, p. 01), seria a seguinte:

O termo Mídia é originário do inglês media, que, por sua vez, veio do latim e significa meio. É utilizado para se fazer referência aos meios e veículos de comunicação. Os meios de comunicação são a

televisão, o rádio, a revista, o jornal, a internet, o cinema, etc.

As mídias tradicionais, no caso as impressas, sempre foram e serão usadas na sala de aula, pois ainda são as mais acessíveis. Mas também vêm sendo deixada em segundo plano, e às vezes nem são consideradas como mídia, porque se tem certo entendimento de que mídia é só o que se relaciona ao meio digital, embora muitos autores definam a mesma como formas de comunicação, como se pode perceber na definição de Lima (2003, p. 113).

Conjunto de instituições que utiliza tecnologias específicas para realizar a comunicação humana. Vale dizer que a mídia implica na existência de um intermediário tecnológico para que a comunicação se realize. A comunicação passa, portanto, a ser uma comunicação mediatizada. Este é um tipo específico de comunicação que aparece tardiamente na história da humanidade e se constitui em um dos importantes símbolos da modernidade. Duas características da mídia são a sua unidirecionalidade e a produção centralizada e padronizada de conteúdo. Concretamente, quando falamos da mídia, estamos nos referindo ao conjunto das emissoras de rádio e de televisão (aberta e paga), de jornais e de revistas, do cinema e das outras diversas instituições que utilizam recursos tecnológicos na chamada comunicação de massa.

Como deixam claro as duas definições anteriormente referidas, a mídia tem a função de comunicar, informar, e é o que se pretende ao usá-la em sala de aula. Portanto, a mídia impressa precisa ser valorizada e seu uso incentivado. A escola e os professores devem valorizar cada dia mais a mídia impressa, principalmente por ser uma ferramenta que remete à interpretação e compreensão do aluno. Além de ser um material de leitura, os alunos podem, com a ajuda dos seus professores, criar sua própria mídia impressa, o que fará com que os alunos também passem a opinar sobre sua própria leitura e produção. Por isso, os professores devem trabalhar com materiais de maneira crítica, e com assuntos que estimulem os alunos, e, dessa forma, ressaltar tudo aquilo escrito por eles. E até mesmo as imagens produzidas por eles podem e devem ser valorizadas. Por isso, é importante planejar atividades em sala de aula envolvendo as mídias impressas, para que não caiam no esquecimento.

Assim, a visão que se tem é de que a mídia vem para atuar na escola como um recurso a mais para ampliar as possibilidades de ensino à disposição do professor, sem falar que é uma forma de acabar com as lacunas que temos visto em provas e concursos os mais varia-

dos. É, por sua vez, uma forma de potencializar a aprendizagem da língua portuguesa de uma forma agradável, simples e direta. O material impresso é capaz de fazer a ligação entre a escola, o cotidiano, alunos, professores e comunidade e os principais fatos que ocorreram na cidade e no mundo inteiro.

É importante notar que a mídia impressa não é um suporte que vai substituir o uso dos livros ou outros materiais, e até mesmo o professor, mas sim complementar a aprendizagem e ampliar as possibilidades de atividades na escola, além de ampliar o foco dos alunos. Além disso, irá problematizar e contribuir com a discussão de vários temas na sala de aula, e, assim, será possível ter-se uma verdadeira educação ambiental.

RESULTADOS

As expectativas de realização de um projeto são muitas e por vezes frustrantes; todavia, não se pode deixar que nos desestimulem. No decorrer do projeto, aconteceram momentos que surpreenderam, como a proposta inicial, a vinda do palestrante, em que os alunos puderam fazer seus questionamentos e então tirar dúvidas. Notou-se a total falta de conhecimento acerca da questão ambiental, já que uma das dúvidas foi sobre a reciclagem e a existência de leis que protegem não só o meio ambiente, mas os seres vivos que nele circulam. Ficou em aberto a questão e necessidade de uma visita a uma usina de reciclagem para que seja visto como é feito todo o processo. Nesse sentido, percebeu-se que o primeiro objetivo de conhecer a questão ambiental foi totalmente realizado, pois, apesar de ser do conhecimento de todos, não são realizadas ações que efetivamente façam com que esse conhecimento seja aplicado. Considera-se que uma real aplicação deve ocorrer em primeiro lugar a partir da discussão, o que foi feito nesse primeiro momento.

A elaboração de conceitos do que seria educação ambiental também foi importante, pois, além de retomar a palestra, foram necessárias uma reflexão e discussão antes do consenso entre os participantes do grupo. Assim, novamente o objetivo de formular um conceito que fosse do grupo acerca do que seria educar para o meio ambiente também foi totalmente atingido, pois o grupo conseguiu expressar o conhecimento obtido após a palestra. Além disso, a problemática de que a escola não está isenta de problemas ambientais ficaram provadas nessa atividade. Pois, em geral, as pessoas não se dão conta dos problemas que estão a sua volta, e no dia a dia a acomodação faz com que se deixe de perceber fatos e situações que afetam a qualidade do ambiente e, por consequência, nossa qualidade de vida

Uma terceira atividade foi a pesquisa em jornais e revistas de representações de educação ambiental. Essa foi uma tarefa aparentemente fácil, mas que rendeu muitas aulas, tendo em vista que poucas publicações atuais traziam algo sobre o meio ambiente. O resultado dessa tarefa foi a reflexão de que, apesar de ser algo corriqueiro, o visual do desrespeito ao meio em que vivemos mostra-se com poucas ações encontradas nas revistas e jornais. E para comparação foi usada a mídia digital, exceto sites especializados no assunto meio ambiente; e, além disso, aconteceram discussões em torno da falta de divulgação do tema, que sempre se demonstrou de extrema importância e também complexa. Além disso, foi possível perceber que as práticas não podem ser estanques, determinando um período específico para o seu desenvolvimento, mas devem estar inseridas nas diferentes formas de trabalho da rotina escolar. Assim, optou-se fazer com que os alunos percebessem a interação existente entre a sociedade e a natureza e suscitar mudanças de hábitos e que levem à diminuição da degradação ambiental. E após apresentar a problematização, que consistia inicialmente na reflexão a respeito do seu entorno, começando pela sala de aula, possível verificar a melhoria da qualidade de vida e um olhar sobre o entorno da escola, como atitudes simples de selecionar o lixo, por exemplo. E percebeu-se que o visual da escola mudou em poucos dias, e até mesmo, questionando o pessoal da limpeza, foi dito que notaram a diminuição de papéis de bala, chocolates que não estavam mais no chão.

Como dito anteriormente, esperam-se resultados de um projeto. Embora muitos não sejam satisfatórios, o plantar de uma semente caracteriza-se como um resultado, na medida em que começa a brotar. Por isso, o projeto começou de forma simples e até inusitada, pois não se tem o hábito de ouvir falar em educar para o meio ambiente; o hábito de jogar um papel no lixo é normal, mas e a reflexão atrás dessa ação? Esse aspecto nunca é pensado por quem o faz; dessa forma, começou-se o desenvolvimento do projeto. E foi dessa forma que a discussão começou. Não bastou dizer que essa é uma ação automática, mas qual seria a razão por trás dessa ação. Questionados os alunos e participantes da palestra, perceberam-se mudanças, mesmo que tímidas a princípio. As suas respostas ressaltaram o ter-se respeito. E esse respeito foi do início ao fim do projeto, iniciado dentro de cada um dos alunos e estendido a todos os espaços.

Inicialmente, notou-se uma pequena melhoria na organização do espaço daquela turma, bem como nos hábitos da mesma, e, a seguir, pequenos valores como o descarte de objetos e atitudes que se formaram. Os alu-

nos consideraram este projeto muito importante para a formação de seus valores morais, e ressalta-se a sua aceitação deste tipo de atividade quando comparada à da forma usual, de conteúdos sem um projeto que os envolva. Por se tratar de alunos que estudam no noturno, nota-se a limitação no que se relaciona à visitação de uma oficina de reciclagem, já que no município ela funciona no diurno sem opção dos sábados, pelo menos no momento. Quanto ao restante, além dos alunos terem gostado da experiência, salientam-se a participação do grupo e a continuidade do mesmo, não como projeto por tempo determinado, mas indeterminado e parte da educação informal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se a grande potencialidade de comunicação, já que estamos em constante transformação. A comunicação eficiente não será aquela que proporcione o domínio de uma linguagem formal, mas a que entender a linguagem dos sentidos e das imagens. O saber escutar e falar a língua através das imagens é que nos tornará capazes de aprender. Além disso, a prática de leitura do material impresso precisa estar mais presente nas escolas. Muitas atividades buscam no jornal uma temática social que promova debate, sem, contudo, discutir os modos de dizer e suas implicações no sentido. Por isso, é preciso propor um assunto de interesse dos alunos, ou pelo menos que seja premente no momento, como foi o caso do proposto neste artigo, que é a educação ambiental.

Nesse sentido, a educação ambiental veio promover um diálogo entre os alunos com as mídias impressas, e, com isso, informando e comunicando como evitar que a presente geração preserve seus bens naturais para que as futuras não sofram as consequências. Como se pode notar, a comunicação é de suma importância para a questão ambiental, pois se trata de uma questão interativa e que por tabela está em constante mudança, acompanhando a evolução da sociedade em todos os seus aspectos.

Percebe-se que a educação ambiental tem grandes possibilidades de ser inserida nas atividades escolares rotineiras, sendo necessário tomar como foco principal de toda e qualquer atividade a questão ambiental que esteja inserida no contexto do conteúdo que está sendo desenvolvido. Não é necessário ser um especialista na área para falar em educação ambiental. Na verdade, todos somos (ou deveríamos ser) educadores ambientais, só nos falta a prática. Esta prática vamos adquirir na medida em que tivermos coragem de ousar. Aquilo que não soubermos, iremos aprender juntos. O

nosso maior desafio é começar, o resto são apenas atitudes e ações em conjunto.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Suely. **Pedagogia & Comunicação**, 2005. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/linguagem-verbal-e-aquela-que-utiliza-palavras.htm>>. Acesso em: 10 maio 2015.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1983.
- ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, jul. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>
- BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BRAGA, A. R. **A influência do projeto**: A formação do professor e a educação ambiental no conhecimento, valores, atitudes e crenças nos alunos do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- BRÜGGER, P. Os Novos Meios de Comunicação: uma antítese da educação ambiental? In: **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. Rio de Janeiro: Cortez, 2004.
- CAMPOS, Marília Menezes Freitas de. Educação ambiental e paradigmas de interpretação da realidade: tendências reveladas. **Interface**, Botucatu, v. 4, n. 7, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832000000200017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832000000200017>.
- CAMPOS, Marília Menezes Freitas de. **Trajatória e Fundamentos da educação Ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2003.
- GARRÉ, Bárbara Hees. **Notas sobre a educação ambiental numa perspectiva midiática**: uma possibilidade de gerenciamento da vida. Universidade Federal do Rio Grande/FURG, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2196/840>>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- GUIMARÃES, Mauro; VASCONCELLOS, Maria das Mercês N. Relações entre educação ambiental e educação em ciências na complementaridade dos espaços formais e não formais de educação. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 27, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000100010>.
- JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Trad. Marina Appenzelles. Campinas: Papirus, 1996.
- JUNQUEIRA, Kellen. Avaliando a Educação Ambiental no Brasil: materiais audiovisuais. **Ambient. soc.**, Campinas, n. 8, jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2001000800010&lng=en&nrm=iso>. Disponível online em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2001000800010>>. Acesso em: 04 out. 2014.
- KAWASAKI, Clarice Sumi; CARVALHO, Luiz Marcelo de. Tendências da pesquisa em Educação Ambiental. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000300008>.
- LEFF, E. **Ecologia e Capital**: havia uma perspectiva ambiental do desenvolvimento, México, Ciências Sociais e Formação Ambiental. Gedisa, Espanha, 1996.
- LIMA, Gustavo da Costa. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambient. soc.**, Campinas, n. 5, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X1999000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X1999000200010>.
- LIMA, V. A. **Sete teses sobre a relação Mídia e Política**. Mimeo, 2003.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. **Educação Ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTÍNEZ, L. C. A Responsabilidade dos Meios de Comunicação social. In: ERBOLATO, M. (org.). **Deontologia da Comunicação Social**. Petrópolis: Vozes, 1982.
- MORIN, Edgar. **Educar na Era Planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2007.
- ORDAZ, O.; VALA, J. Objetivação e ancoragem das representações sociais do suicídio na imprensa escrita. In: MOREIRA, A. S. P., OLIVEIRA, D. C. (ed.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia, GO: AM, 1998. p. 27-38.
- REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; ANJOS, Ana Cristina Chagas dos. Arte-educação e meio ambiente: apontamen-

tos conceituais a partir de uma experiência de arte-educação e educação ambiental. **ARS**, São Paulo, v. 8, n. 15, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202010000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-53202010000100003>. TAMANAHA, P. **Planejamento de mídia**: teoria e experiência. São Paulo: Pearson, 2008. TOMAZELLO, Maria Guiomar Carneiro; FERREIRA, Tereza Raquel das Chagas. Educação ambiental: que critérios adotar para avaliar a adequação pedagógica de seus projetos?. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 7, n. 2,

2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132001000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2014. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132001000200005>>.

VALENTIN, Leirí; SANTANA, Luiz Carlos. Concepções e práticas de educação ambiental de professores de uma escola pública. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 16, n. 2, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132010000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2014. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132010000200008>>.

AMORISMO: visualizando a afetividade no espaço escolar através da visão discente

LOVINGNESS: noticing affective bonds in the school environment through perceptions of students

Cristiano da Cruz Fraga¹

Cecilia Decarli²

Resumo: Percebemos a importância dos vínculos afetivos dentro da escola para uma aprendizagem mais significativa. O estudo analisou as respostas de 179 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental referentes à afetividade entre aluno/professor, suscitando memórias dessa relação na trajetória escolar. A maioria dos discentes se mostra bem e feliz, mas contrariada dentro da escola, e 80% ou mais dos entrevistados preferem professores de perfil afetivo, amigos, carismáticos e que falem de assuntos gerais com eles. Todas as memórias descritas mostraram relações de carinho. A partir dos dados levantados apresentamos as práticas do amorismo como uma tendência na educação moderna, onde o amor está presente nas relações escolares.

Palavras-chave: Amorismo. Afetividade. Educação. Discentes. Docentes.

Abstract: We have noticed that affective bonds play an important role for a meaningful learning in school. This study analyzed the answers of 179 students from the 6th to the 9th grade of elementary education regarding affection between teachers and students, raising memories of this relationship in their school path. Most of the students seem to be well and happy, but displeased at school. The results show that 80% or more of the interviewees prefer affectionate, friendly and charismatic teachers and those who talk about general topics with them. All described memories expressed caring relationships. Based on the data collected, we present lovingness practices as a tendency in modern education, in which love is present in school relationships.

Keywords: Lovingness. Affection. Education. Students. Teachers.

1 INTRODUÇÃO

Não precisamos ser nenhum especialista para percebermos, nos tempos de hoje, a carência de afeto, empatia e sensibilidade nas relações interpessoais no âmbito escolar e social de uma maneira geral. A desvalorização da educação e da instituição escolar somadas à crise social é o que leva o mundo a ser tão violento e competitivo, e isso nos traz a necessidade urgente de repensar nossa postura quanto educador.

Neste contexto, priorizar o amor no seu sentido mais amplo e complexo é um caminho a ser considerado; utilizar este sentimento como uma prática ou forma de viver pode ser transformador. Segundo Almeida (2015), onde existe amor não há espaço para o vazio e a negatividade, já que o amor defende a vida alheia pela simples satisfação de fazer o bem, não espera nada em troca, é espontâneo e incondicional e, acima de tudo, se faz paciente a perder de vista. Almeida (2015) faz uma analogia da humanidade com a floresta:

¹ Especialista em História Africana e Afro-Brasileira pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA) e em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Licenciado em História pela FAPA, professor de História, tutor presencial do curso de Licenciatura em Filosofia na UFPEL-RS. E-mail: dacruzfraga@yahoo.com.br.

² Mestra em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Gerenciamento Ambiental pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Gestão Pública pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Licenciada em Ciências Biológicas pela UNISINOS, professora de Ciências e Biologia, tutora presencial do curso de Licenciatura em Filosofia na UFPEL-RS. E-mail: cecilia_decarli@hotmail.com.

[...]Se pensarmos na humanidade como uma floresta imaginária, as folhas do amor estariam espalhadas em todas as suas árvores, embora nem todas exalasses o amor, uma vez que, em 50 mil anos de evolução da humanidade, o ódio ainda está enraizado e predomina em muitas delas. As folhas e flores do amor, contudo, não deixam de desabrochar, porque são resistentes. Mais que isso: são resistentes (ALMEIDA, 2015, p. 4).

O amor faz do outro alguém legítimo na convivência, e interações recorrentes do amor ampliam e estabilizam a convivência; já as interações vindas da agressão interferem e rompem a convivência (MATURANA, 2002). Sendo assim a escola deve ter o papel de cuidado, assegurando a integridade da criança e do adolescente, estabelecendo vínculos afetivos entre todos os que compõem o espaço escolar.

Chalita (2003), na sua obra *Pedagogia do amor*, mostra aos pais e professores a contribuição das histórias universais para a formação de valores da nova geração, tão carente de princípios como respeito, solidariedade e idealismo. O autor tenta fazer isso de forma lúdica, propondo, por meio de histórias infantis clássicas da literatura, resgatar no leitor adulto os valores para viver em sociedade, para que em seguida ele passe isso para seus alunos e filhos, sempre priorizando a essência, em vez da aparência.

Sousa, Miguel e Lima (2010) trabalham a pedagogia do afeto, que, para eles, está vinculada ao zelo, cuidado e respeito pelo outro e recusa as atitudes de desafeto, prestigiando a vida em todas as suas dimensões, por meio de relações de amor que propiciem aos estudantes e professores entrar em contato com emoções e conservar a coexistência social.

Tassoni (2011) afirma que em toda aprendizagem existem vínculos de afetividade, já que ela ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular, e, referente à aprendizagem escolar, a trama que se dá entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, etc., não acontece somente no campo cognitivo, pois a afetividade permeia estas relações.

A nona competência da BNCC – Base Nacional Comum Curricular traz em seu texto que é necessário exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Para Sarnoski (2014), a afetividade vem a ser uma grande aliada na aprendizagem, devendo ser explorada

desde as séries iniciais, pois por meio dela podemos compreender as razões do comportamento humano e despertar a vontade de aprender no aluno.

A neurociência trabalha a ideia de que é necessário fazer uso da expressão de emoções na educação. Para Consenza e Guerra (2011), expressar emoções é importante para o aumento da aprendizagem, pois diminuem problemas de disciplina e preparam indivíduos mais capazes para viverem a vida em sociedade e atingirem plenitude em suas realizações pessoais.

Este estudo visa trazer uma nova concepção de ensino-aprendizagem, onde o professor faz uso da afetividade durante suas aulas e práticas docentes. Por meio de entrevistas com alunos das séries finais do ensino fundamental (6° ao 9° ano), queremos suscitar memórias referentes a professores que de alguma forma usaram o método afetivo em sua didática. Após análises, o termo amorismo será discutido como uma nova concepção didática.

O estudo tem por objetivos demonstrar a importância das práticas pedagógicas envolvendo a afetividade na relação docente/discente, analisar como discentes do ensino fundamental veem a prática da afetividade na educação e introduzir o termo amorismo como tendência na educação moderna.

1.1 A afetividade no ensino na visão de educadores renomados historicamente

Wallon coloca três aspectos importantes para o desenvolvimento da criança: motora, afetiva e cognitiva, que agem de maneira integrada e complementar entre si (DANTAS, 1992). Sendo assim, não existe desenvolvimento cognitivo sem trabalhar as emoções. É o desejo e a vontade de aprender que levam a criança a querer buscar o conhecimento. Portanto, o afeto é o ponto de partida para provocar o desejo de aprender no educando.

Ferreira e Régner (2010) fazem uma síntese das ideias de Henri Wallon em relação à afetividade, que concorda com a teoria freudiana e com os teóricos do desenvolvimento da criança de que o recém-nascido, em decorrência de sua indiferenciação somato-psíquica, expressa a afetividade de forma sincrética a partir das experiências de bem-estar ou mal-estar propiciadas pelas relações do organismo com o meio interno e externo. O seio materno vem a ser a primeira relação de amor entre o bebê e o meio externo. Ao longo do seu desenvolvimento a criança irá experimentar vínculos afetivos o tempo todo, alternando isso com o cognitivo, sendo a afetividade a base para sua sustentação e expressão. Assim, a afetividade vem do orgânico que depois emerge ao ser social.

A proposta educativa de Wallon é demonstrada por Mahoney e Almeida (2009):

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela (MAHONEY; ALMEIDA, 2008, p. 15).

Freire (1992) coloca a importância da amorosidade no ensino. A amorosidade e o diálogo constituem-se como elementos indispensáveis para que ocorra, no processo educativo, “o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1992, p. 43).

Piaget (1993) reflete sobre os aspectos cognitivos e afetivos na conduta humana. Apesar do autor não ter elegido a afetividade como tema de suas investigações, jamais a desconsiderou, e tampouco negligenciou sua existência e/ou interferência nas ações do sujeito. Desenvolveu teorias de desenvolvimento cognitivo, mas sempre deixou margem para a importância do desenvolvimento afetivo.

Para Piaget (1993):

À afetividade caberia então o papel de uma fonte de energia da qual dependeria o funcionamento da inteligência. Porém, não suas estruturas, da mesma forma que o funcionamento de um automóvel depende da gasolina, que aciona o motor, porém não modifica a estrutura da máquina (PIAGET, 1993, p. 188).

Neste trecho Piaget deixou claro que não existe desenvolvimento intelectual sem a afetividade, que elas estão interligadas, mesmo sem aderir à concepção de afetividade propriamente dita.

Libâneo (1994) vê a relação professor/aluno como uma condição importante e favorável à aprendizagem, pois dá sentido aos conhecimentos aprendidos, e é essa interação que acaba sendo o centro de todo processo de ensino e aprendizagem do aluno. Mesmo den-

tro de uma instituição de ensino, cercada de normas, essa relação deve ser baseada em ações recíprocas, como um se dirige ao outro.

Para Vygotsky (2003), a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e de modo geral, ao desenvolvimento da consciência. Quem separa o pensamento do afeto nega a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, mostrando que o indivíduo é resultado do processo afetivo, mental, cognitivo e físico, interno e externo.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi uma pesquisa transversal, de caráter descritivo, desenvolvida a partir da aplicação de um questionário estruturado em uma amostra aleatória estratificada, composta por 179 alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada em um município do estado do Rio Grande do Sul. A escola selecionada foi escolhida por ser da rede pública de ensino e possuir duas ou três turmas de cada série final do ensino fundamental.

A escola possui 371 alunos, sendo 212 das séries finais do ensino fundamental, e 179 participaram desta pesquisa, sendo estes de 9 turmas. Para participar na pesquisa, o aluno deveria, primeiramente, estar matriculado, frequentar as aulas e estar presente no dia em que o questionário foi aplicado. A coleta dos dados foi realizada mediante a autoaplicação do questionário e de forma anônima, onde o aluno se tornou identificável pela série e idade. Este instrumento foi elaborado a partir de questionamentos que se fizeram pertinentes para os autores para demonstrar se os alunos necessitavam de afeto nas relações professor/aluno.

A coleta de dados foi realizada pelos autores durante o período de aula dos alunos, em encontros com as turmas selecionadas (sexto ao nono ano do ensino fundamental). Os pesquisadores apresentavam o questionário e em seguida permitiam o seu preenchimento. Os autores iam lendo as perguntas e explicando, e o procedimento durava, em média, 10 minutos. Durante todo o procedimento os alunos foram acompanhados e as dúvidas esclarecidas.

O questionário foi composto por 5 questões objetivas e 1 questão discursiva sobre a satisfação do aluno em relação à escola e aos professores que passaram pela sua trajetória escolar, a fim de que evidenciassem o afeto ou não nas suas relações escolares (quadro 1).

Quadro 1: Questionário aplicado com alunos das séries finais de uma escola pública

Pesquisa de satisfação em relação ao ambiente escolar e aos professores

Identificação: _____

Idade: _____ Série: _____

1- De maneira geral como você se sente na escola (**marque até 2 alternativas**):

() Bem e feliz – A escola é um ambiente na qual gosta de estar e se sente parte dela.

() Contrariado(a) – Não se sente bem em relação às regras impostas.

() Oprimido(a) – Simplesmente frequenta a escola por ser obrigado (a).

() Incluído(a) – Sente-se inserido dentro de todas as decisões tomadas na escola, é acolhido.

2- O que mais lhe agrada na escola (**marque 3 opções**):

() Equipe diretiva () Professores () Colegas () Amigos () Aulas

() Provas e atividades () Recreio () Festas e eventos

3- Para você, professores que tiveram papel significante na sua vida pessoal e nas suas escolhas tinham ou têm perfil:

() Autoritário

() Afetuoso

4- Você considera que tem uma melhor aprendizagem quando tem ou teve aulas com professores...

() Amigos e carismáticos.

() Rígidos e autoritários.

() Indiferentes – que apenas ensinam ou repassam os conteúdos.

5- Para você o professor ideal é aquele que:

() Fala de assuntos gerais, dá exemplos de vida.

() Apenas cumpre a tarefa de ensinar sobre sua área de conhecimento.

6- Pensando em toda a sua trajetória escolar até o momento, conte uma situação envolvendo algum professor que você gosta muito e marcou você de alguma forma; indique a série em que estava e relate o fato (use o verso da folha).

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da análise das respostas dadas pelos discentes nos questionários, fica constatado que os alunos se sentem bem e feliz e na escola na maioria dos casos, porém muitos sentem-se, ainda assim, contrariados em relação ao modo como a instituição funciona e como as regras são impostas; em segundo lugar os alunos se colocam como bem e felizes e incluídos no ambiente escolar.

A opção contrariado e oprimido surge na sequência, logo em seguida contrariado, seguidos de contrariado e incluído e bem e feliz (figura 1), o que nos faz refletir que em sua maioria os alunos sentem-se bem dentro do ambiente escolar e, além de desenvolver conhecimento, usam a escola como um local social e de trocas afetivas,

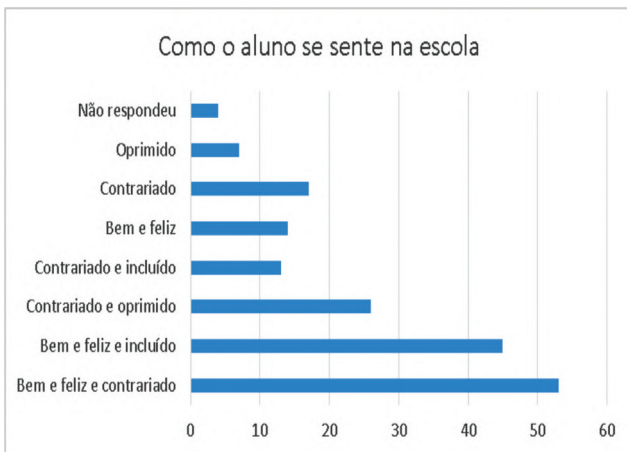
porém têm aversão ao sistema escolar como está imposto nos dias atuais.

Segundo Consenza e Guerra (2011), para a neurociência o ambiente escolar precisa ser estimulante, as pessoas devem sentir-se reconhecidas, e as ameaças precisam ser identificadas e reduzidas. O ideal é que a escola seja estimulante e alegre e ainda permita o relaxamento e diminua a ansiedade.

Visualizando as respostas obtidas e o que nos relata a neurociência, percebemos que muitos alunos sentem-se felizes no espaço escolar, mas que aparecem muito os termos contrariados e mesmo oprimidos, que muitas vezes ele não torna a todos incluídos no sistema educacional do jeito que vem acontecendo. Por isso, desenvolver bases sólidas de confiança através da afetivi-

dade é importante para que todos os alunos se sintam realizados e desenvolvam objetivos para estudar.

Figura 1: Gráfico representando como o aluno se sente diante da escola, onde cada indicador significa: bem e feliz – A escola é um ambiente no qual gosta de estar e se sente parte dela; Contrariado(a) – Não se sente bem em relação às regras impostas; Oprimido(a) – Simplesmente frequenta a escola por ser obrigado(a) e Incluído(a) – Sente-se inserido dentro de todas as decisões tomadas na escola, é acolhido



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Ao serem questionados sobre os momentos de que mais gostam na escola, os itens com mais respostas foram amigos, recreio e festas e eventos, na sequência vêm os professores e colegas, sendo que aulas, provas e atividades e equipe diretiva receberam poucas respostas (figura 2).

Tais respostas nos remetem novamente à importância dos vínculos afetivos e emocionais gerados pelos alunos no espaço escolar. Consenza e Guerra (2011) colocam que, na fase da adolescência, é necessário estimular a confiança no grupo, trabalhos que envolvam colaboração, e para tal são importantes os momentos de descontração, o uso do bom humor, de artes e música em momentos na sala de aula.

O professor não precisa necessariamente propor sempre atividades superinovadoras, pode propor as mesmas ideias que já vem trabalhando, mas precisa, por um toque de bom humor, expressar suas emoções por meio da sua linguagem oral e corporal, a fim de trazer o aluno para realizar o que está propondo a nível de aprendizagem e conhecimento, usar recursos para sensibilizá-lo em relação ao que acontece ao seu redor, trocar o espaço de aprendizagem, ir para o pátio, tirar as mesas da sala de aula e interagir mais uns com os outros; já

que os alunos deixam claro que gostam dos momentos de descontração e socialização, estes podem ser aliados na busca da real aprendizagem.

Figura 2: Gráfico representando o que mais agrada ao aluno na escola, onde cada aluno indicou 3 (três) respostas



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

80% dos alunos responderam que os professores de perfil afetuoso são os que mais marcaram sua trajetória escolar, e somente 20% optaram pelos professores de perfil mais autoritário (figura 3).

Os dados nos fazem refletir sobre a importância de buscar uma aproximação do professor para com o aluno através da amizade, fortalecendo os vínculos afetivos e contribuindo para tornar o ambiente escolar mais acolhedor e atrativo.

Para Freire (1996):

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade; e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano. Assim como inexistente disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, a autoridade ou a liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais (FREIRE, 1996, p. 99).

Sendo assim, o professor que muito se expõe autoritário acaba indo contra a liberdade, negando a parti-

cipação dos educandos, sendo o respeito mútuo a base para uma educação baseada no diálogo e liberdade de expressão, para partilha de saberes e percepções.

Figura 3: Gráfico demonstrando o perfil dos professores que mais marcaram a vida e escolhas dos alunos



Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

Em relação à aprendizagem significativa, 82% dos alunos responderam que aprendem melhor quando a aula é dada por professores amigos e carismáticos, 10% optaram pelo perfil do professor indiferente, que apenas ministra sua aula, sem muitas intervenções paralelas, e 8% apenas preferem os professores com perfil mais rígidos e autoritários (figura 4).

O autor Marchand (1985) afirma que

[...] resultado da posição sentimental do mestre: o autoritário provocará o temor inibitório do aluno; o que procura se fazer amar provocará na criança reações de complacência; aquele que se mostra maldoso despertará sentimentos e atitudes de oposição que levarão a uma educação contrária à desejada (MARCHAND, 1985, p. 18).

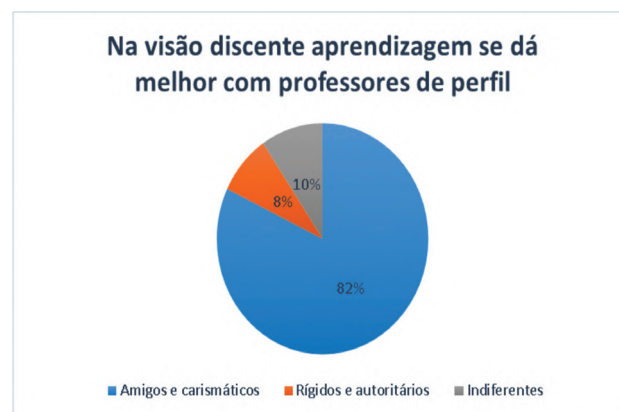
Um professor que demonstra ser a autoridade inibe o aluno de se expressar; assim, não participa de forma real do processo de aprendizagem. Um professor que não mostra sentimentalismo em relação às questões pessoais de cada aluno não respeita sua história, suas vivências e seu tempo de aprender, tornando o docente mero repassador de conteúdo, pois não há prazer nem no transmissor, nem no receptor do conhecimento.

Segundo Camargo (2011), o professor que tem uma postura autoritária e se utiliza de metodologias tradicionais, acaba por focar o centro do processo nele mesmo e não nos alunos, dificultando assim a criação de vínculos afetivos com seus alunos.

Piaget (1962) conceitua a afetividade como um agente que motiva a atividade cognitiva. Para ele, a afetividade e a razão se complementam; entende a afetividade como sendo a energia para mover a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar seus desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações.

atividade e a razão se complementam; entende a afetividade como sendo a energia para mover a ação, enquanto a razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar seus desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações.

Figura 4: Gráfico mostrando o perfil de professor com o qual os alunos detectaram melhor aprendizagem

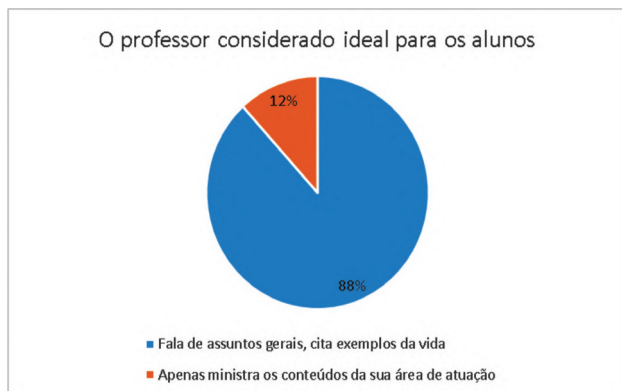


Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Quando questionados, de maneira geral, qual perfil deve ter o professor ideal, 88% dos entrevistados tem preferência pelos professores que, além de ministrarem aulas referentes à sua área de conhecimento, também trabalham outros assuntos pertinentes e conversam sobre assuntos gerais da vida em sala de aula, e 12% preferem os que apenas dão sua aula (figura 5).

O processo de construção do conhecimento não pode estar separado da afetividade manifestada na relação professor-aluno, e a qualidade da interação pedagógica é essencial, pois ela confere um sentido afetivo, através das experiências vividas, para o objeto de conhecimento (DIAS; ROSINI, 2012). Neste sentido se faz importante o professor ser reflexivo nas suas ações, mostrando-se preocupado com o aluno enquanto pessoa dotada de sentimentos, sendo primordial prezar e desenvolver diálogo nas aulas, pois o professor não deve se fechar apenas na sua área de conhecimento, visto que existem requisitos mínimos para compreendê-la, que podem ser desencadeados pelo prazer em aprender despertado pela afetividade na relação.

Figura 5: Gráfico que demonstra como os alunos enxergam o professor ideal



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Em relação à pergunta discursiva, os alunos contaram inúmeras histórias diferentes sobre memórias positivas envolvendo algum professor que passou pela sua trajetória escolar; destas 5% foram experiências vivenciadas na educação infantil, 39% nas séries iniciais e 56% nas séries finais do ensino fundamental (tabela 1).

Para Vasconcelos (1996), o professor não deve ser mero dador de aulas:

O professor – não o “dador” de aula – trabalha com a produção do sentido. Hoje, diante do clima de perplexidade do mundo, as pessoas estão procurando ansiosamente sentido para as coisas. É, portanto, o tempo por excelência do autêntico conhecimento, do verdadeiro mestre e do estudo na sua perspectiva radical (VASCONCELOS, 1996, p. 244).

O professor que deseja ver sentido na sua prática sabe da importância de refletir cotidianamente sobre a mesma, e toda prática com sentido envolve de certa forma afetividade. Ao analisar as memórias escolares dos entrevistados, vemos que aparecem questões de aprendizagem sempre ligadas ao carinho do professor que lembram, que gestos pequenos de professores ficam para sempre na memória dos discentes, seja um professor que deu um conselho, elogiou, incentivou, ou mesmo aquele que simplesmente teve um olhar diferenciado, expôs afeto de alguma maneira ajudou o aluno a se constituir enquanto cidadão.

Segundo Freire (1996):

Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno, com um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo (FREIRE, 1996, p. 42).

Percebemos a importância do professor na vida do aluno em determinados momentos ou situações em que o seu amparo para alguma angústia encontrou refúgio dentro do ambiente escolar, fazendo com que o docente que o acolheu se torna marcante na sua trajetória escolar.

Tabela 1: Memórias com professores que marcaram a trajetória escolar dos alunos

Memória	Quantidade de alunos
Professor que fazia brincadeiras, era carismático e contava relatos da sua vida.	36
Professor carinhoso.	16
Professor que protegeu.	08
Professor que dava conselhos e incentivava.	37
Professor que auxiliou na aprendizagem do aluno.	17
Professor que ajudou a definir escolha profissional.	01
Professor que organizou projetos ou atividades diferenciadas.	12
Professor que proporcionou saídas de estudos.	14
Professor que deu presentes aos alunos.	05
Apenas citam o professor como o melhor.	14
Não responderam.	16

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Os alunos, no geral, recordaram de situações que envolviam sentimentos do professor. Selecionamos alguns relatos que mostram relações de afeto.

No relato do aluno A temos uma situação onde o professor levou o aluno a pensar e refletir sobre sua vida; segundo ele, fez com que mudasse de opinião sobre sua visão individualista na sociedade.

Aluno A: “O professor que me marcou bastante foi o de história, ele ensinava a gente a ser pessoas diferentes, pessoas boas e não ser só mais um... Pra gente lutar pelos nossos direitos de um cidadão e ser alguém na vida [...] ele sempre trazia reflexões pra gente, e sim o que ele sempre queria, hoje eu penso diferente, todas as aulas que conversava com nós não foi em vão! Se o sor não tivesse conversado com a gente, eu ia ser só mais um e pensar só em mim mesmo.” Estava no 6º ano – Aluno de 7º ano.

O aluno B cita uma professora da série de alfabetização que agia com carinho, cita-a como sua defensora, que, além de gerar vínculo de amor, auxiliou na sua aprendizagem na época.

ALUNO B: “Ela gostava de brincar, ajudar, a gente ia quase todos os dias na pracinha, porque ela gostava muito da gente, nos defendia, e eu gosto muito dela, também

porque as aulas que dava eram legais e divertidas. Eu estava no 3º ano.” Aluno de 6º ano.

O aluno C recorda do professor que se mostrava aberto ao diálogo e conselheiro de questões envolvendo a vida do aluno, mostrando o quanto o aluno sente-se incluído no ambiente escolar quando se faz ouvido.

ALUNO C: *“No 7º ano, o professor do projeto da banda fez e fazia uma atitude que realmente me surpreendi. Ele sempre, sempre mesmo, em todas as aulas falava que se quiséssemos conversar e se estivéssemos mal, ele sempre estaria ali para nos escutar e ajudar.” Aluno de 8º ano.*

O aluno D cita paixão pela disciplina ministrada por determinado professor, que vincula a aprendizagem a um laço afetivo.

ALUNO D: *“Acho que foi no 9º ano, onde comecei a estudar química e me apaixonei e agora é o que eu quero para minha vida.” Aluno do 9º ano.*

O aluno E relata uma saída de estudos onde teve a oportunidade de conhecer uma cachoeira. Ele confere o mérito à sua professora que propiciou a oportunidade. Mostra que essa professora foi especial por ter planejado uma oportunidade única para este aluno.

ALUNO E: *“Eu fui no passeio com a sora Maria no 3º ano e vi uma cachoeira linda”. Aluno de 6º ano.*

O aluno F relata uma professora que brincava com os alunos, e que para o aluno ela dava pequenos mimos só para vê-lo feliz. Demonstra que esta professora criou vínculo de carinho com seus alunos e isso facilitou sua aprendizagem e o desejo de estar na escola.

ALUNO F: *“A professora Márcia que sempre brincava e até um leque de papel ela comprou e deu pra gente, só para deixar a gente feliz, foi no segundo ano”. Aluno de 6º ano.*

Para finalizar elencamos o relato da aluno G, que mostra a importância da afetividade na escola. O aluno procurou refúgio para seus problemas familiares e o encontrou em conselhos de um professor, que o levou a repensar sua situação e encontrar alternativas de resolvê-la. Na adolescência é muito importante ter um adulto a quem confiar seus problemas e buscar ajuda.

ALUNO G: *“Bah, eu lembro muito bem. No 6º ano eu estava com muitos problemas em casa, daí eu cheguei na sala e não tinha feito o tema, estava feia (desarrumada) e chorando, aí não aguentei e fui conversar, desabafar e pedir conselhos pro meu professor. Meu, é sério, se não fosse a gente ter conversado e ter pensado bastante, eu tenho quase certeza que tinha voltado a me cortar (automutilação). Tipo eu jamais vou esquecer disso.” Aluna de 7º ano.*

Chalita (2004) descreve o ato de educar como nobre, mas também complexo, não sendo apenas um ato de transferir conhecimento, mas um ato que prepara o ser humano para a vida, para a autonomia e para a felicidade, e mesmo existindo várias formas de ensinar, o ato de educar só se dá com afeto e se completa com amor, o que ficou comprovado por meio dos relatos dos alunos entrevistados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise da visão discente em relação à forma de ensinar por meio da afetividade, chega-se à conclusão de que os alunos aprovam essa abordagem de ensino e, por meio de suas memórias, percebe-se a influência e positividade em se usar práticas pedagógicas envolvendo afetividade no ensino. Apresentamos o amorismo como um meio de atingir uma aprendizagem significativa no ensino básico.

A concepção didática de ensinar por meio do amorismo leva em conta estabelecer como primeira meta para o docente cumprir seu papel de educador, gerar vínculos afetivos com seus alunos, pois isso é requisito primordial para o bom andamento das aulas e dá garantia de um ensino mais prazeroso e efetivo aos educandos, pois aprender com afetividade gera confiança e respeito na relação aluno/educador.

Estabelecer o carinho, cuidar com afetividade, importar-se de verdade, ou seja o amor no seu sentido mais amplo, pode, sim, potencializar nossa intervenção de fato na vida dos alunos ressignificando e qualificando o papel transformador na escola. Evoluímos tanto em tecnologia, em estudos científicos, mas ainda enfrentamos dificuldades simples de relacionamento entre as pessoas, que se dá devido à carência de afetos e cuidados uns para com os outros. O número de pessoas com depressão, pensamentos individualistas e a competição imposta na sociedade deixam bem claro a importância de valorizarmos em ordem primária a prática pedagógica do amorismo.

Ao nos referirmos a educador, incluímos também os funcionários das escolas como tais, pois todos ajudam a fazer a educação e transmitem emoções, desde o porteiro da escola até a merendeira. Todos os atores que compõem o ambiente escolar devem interagir de forma positiva uns com os outros, pois servem de referência à criança ou adolescente matriculada na instituição, que muitas vezes terão bases de amor, respeito e convivência social apenas naquele espaço.

O amorismo leva em conta a cultura, a realidade e o potencial de cada aluno, considerando que toda pes-

soa traz consigo qualidades e habilidades que podem ser úteis aos demais; cabe à escola explorar este potencial e incentivar os discentes a serem bons cidadãos.

É necessário que os discentes sejam inseridos em ambientes aconchegantes, que promovam seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, fazendo com que as influências do ambiente sejam positivas, ligando assim o lado humano e afetivo dos envolvidos nas relações de harmonia no ambiente escolar.

Muitas vezes o professor se diz disposto a ensinar apenas a quem quer aprender, mas é necessário lembrar daqueles alunos que não são atendidos neste critério; para estes um olhar especial faz toda a diferença, pois trabalhando o que ele desperta em potencial, por meio da compreensão e carinho, fará com que o aluno leve consigo lições de vida, e mesmo que decida no futuro ter uma profissão que não necessite de diploma acadêmico, por exemplo, ele terá requisitos essenciais para viver harmoniosamente em sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, H. **O amor através dos tempos**. São Paulo: Ed. Universo dos Livros, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: abr. 2018.
- CAMARGO, Z.A. O olhar afetivo do professor na superação das dificuldades de aprendizagem. In: SOUSA, A. B.; BARBOSA, I. B. (org.). **Cuidar da educação, cuidar da vida**. UFSC, Florianópolis, 2011, p. 215-220.
- CHALITA, G. **A pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações**. São Paulo: Editora Gente, 2003.
- CHALITA, G. **Educação, a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2004.
- CONSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação, como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H. et al. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98.
- DIAS, P.; ROSINI, S. M. **A afetividade na relação professor aluno e sua influência no processo de ensino e aprendizagem**. Maringá: UEM, 2012.
- FERREIRA, A. L.; RÉGNIER, N. M. A. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba: UFPR, , n. 36, p. 21-38, 2010.
- FREIRE, P. **Comunicação e extensão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. R. de (org.). **Henri Wallon- Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- MARCHAND, M. **A afetividade do educador**. São Paulo: Summus; Maringá: UEM, 1985.
- MATURANA, R. H. **Emoções e linguagens na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- PIAGET, J. **A relação da afetividade com a inteligência, no desenvolvimento mental da criança**. Texto retirado da internet e traduzido do original "The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child". **Bulletin of the Menninger Clinic**, London, v. 26, n. 3, p. 158-200, mar. 1962.
- PIAGET, J. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- SARNOSKI, E. A. Afetividade no processo Ensino-aprendizagem. **REI – Revista de Educação do IDEAU**, v. 9, n. 20, 2014.
- SOUSA, A. M. B.; MIGUEL, D. S.; LIMA, P. M. **Módulo 1: Gestão de cuidado e Educação Biocêntrica**. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2010.
- TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: A relação professor-aluno**. 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>>. Acesso em: 20 maio 2018.
- VASCONCELOS, C. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**, 227- 252. 1996. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf>. Acesso em: maio 2018.
- YGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MEMÓRIAS, REGISTROS BIOGRÁFICOS E PERCURSOS DE VIDA: os afrodescendentes no Vale do Paranhana (RS/Brasil)

MEMORIES, BIOGRAPHICAL RECORDS AND LIFE STORIES: afro-descendants in the Paranhana Valley (Rio Grande do Sul, Brazil)

Daniel Luciano Gevehr¹
Greice Caroline Santellano²

Resumo: No processo que envolve a escrita da história dos grupos considerados, até pouco tempo, subalternos e com menos expressão cultural, percebe-se o silêncio sobre questões que envolvem as representações de gênero, raça/etnia e diversas outras categorias. Neste contexto particular, que privilegia a análise sobre questões de raça/etnia e gênero, é que se pretende investigar a presença dos afrodescendentes e, de forma mais aprofundada, da mulher negra. A pesquisa procura dar voz aos registros biográficos de afro-brasileiros, que permitiram melhor compreender os mecanismos que envolvem a lembrança e a memória sobre o passado do [desse?] grupo étnico na região do Vale do Paranhana.

Palavras-chave: Mulheres negras. Vale do Paranhana. História.

Abstract: In the process that involves the writing of the history of the groups until recently considered subaltern and with less cultural expression, there is a silence on issues involving representations of gender, race / ethnicity and several other categories. In this particular context, which privileges the analysis of issues of race / ethnicity and gender, we intend to investigate the presence of Afro-descendants and, more profoundly, of black women. The research seeks to give voice to the biographical records of Afro-Brazilians, which allowed a better understanding of the mechanisms that involve the memory and remembrance of that ethnic group's past in the region of the Paranhana Valley.

Keywords: Black women. Paranhana Valley. History.

O CENÁRIO DA PESQUISA: O CONTEXTO AFRO-BRASILEIRO NA REGIÃO DO VALE DO PARANHANA

Busca-se analisar a trajetória dos afro-brasileiros no Vale do Paranhana, focando principalmente no século XXI. Faz-se, num primeiro momento, uso de artigos relacionados ao assunto e relatos recolhidos durante entrevistas realizadas pelo grupo de pesquisa “*Nós Estamos Aqui: Registros de memórias e registros bibliográficos*

de afrodescendentes no Vale do Paranhana”, constituído pelo Curso de História das Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT.

Para que se possa entender a situação atual do negro na sociedade brasileira, e principalmente na região do Vale do Paranhana (RS), faz-se necessário retroceder no tempo, destacando alguns fatos importantes na trajetória afro-brasileira, como, por exemplo, a criação da Lei Áurea (1888), a trajetória dos quilombos,

¹ Doutor em História e professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). O artigo é resultado de parte do projeto de pesquisa “Nós estamos aqui: registros de memória e percursos biográficos de afrodescendentes no Vale do Paranhana (RS, Brasil)”, desenvolvido no âmbito do PPGDR – FACCAT. O projeto contou com o apoio financeiro da FAPERGS, que disponibilizou uma bolsista de Iniciação Científica, que atuou na execução da pesquisa.

² Graduanda do curso de Licenciatura em História das Faculdades Integradas de Taquara; bolsista FAPERGS, vinculada ao projeto “Nós estamos aqui: registros de memória e percursos biográficos de afrodescendentes no Vale do Paranhana (RS, Brasil)”.

entre outros fatores, muitos dos quais a população ainda não é ciente, ou tenta esconder.

A história regional do Rio Grande do Sul é marcada por conflitos. Desde o início da sua “colonização” por portugueses e espanhóis, as terras sulinas assistiram a conflitos que visavam definir as posses das fronteiras, sem importar-se com quem já estava lá.

Com certeza, aqueles que mais sofreram com o passar dos anos, desde a conquista do território e a introdução de diferentes projetos políticos e econômicos, foram os índios e os negros. Colocados de lado, não tinham voz para clamar por seus direitos. Até que, a partir de uma série de movimentos, mas principalmente com a morte de Zumbi dos Palmares, a situação mudou. A população negra passou, desde o período colonial, a expor suas indignações e reivindicações. Em 1888, a Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, decretou a abolição da escravatura, inserida em um contexto de profundas transformações políticas e econômicas do país.

O preconceito existente em relação ao negro, no Rio Grande do Sul e em diferentes partes do mundo, ainda é bastante presente. As elites brancas ignoram, muitas vezes, a presença do negro na sociedade, desmerecendo-os e fazendo com que cada vez mais sejam postos de lado, sem empregos, sem liberdade. Há, sim, movimentos que confrontam tais atitudes, mas estes, assim como os movimentos feministas, merecem mais atenção, para que os grupos considerados, ainda, como inferiorizados possam tomar seu lugar de direito e em especial seu direito à memória.

Deste modo, passamos a analisar o que define a Lei Áurea e quais foram os seus reflexos frente aos grupos de pessoas que ela atingia, a analisar dados obtidos em entrevistas realizadas nos anos de 2016 e 2017 pela Faculdades Integradas de Taquara, além de contextualizar a situação e a trajetória afro no estado do Rio Grande do Sul.

A TRAJETÓRIA DO NEGRO NO RIO GRANDE DO SUL

O Rio Grande do Sul, mesmo no início de sua formação, contava com o trabalho escravo, embora até pouco tempo atrás este fato fosse mascarado e até omitido. Estâncias e charqueadas eram os locais onde havia grande número de escravos, porém, estes estavam presentes em todos os locais possíveis. Como Xavier (2010, p. 21) diz, “Sublinharam-se, para o caso do Rio Grande do Sul, as charqueadas que, com seu incremento, teriam impulsionado a formação de uma sociedade escravista”, concordando com a afirmação feita anteriormente. De forma geral, os escravos eram especializados, poden-

do cuidar apenas de uma coisa dentro das charqueadas ou outros locais. Um escravo podia ter ordens para apenas cuidar de determinada plantação, enquanto outros cuidariam de outras atividades, por exemplo.

Os escravos eram trazidos diretamente da África. Em 1830 esta prática foi abolida, porém, não foi extinta. Xavier (2010, p.17) afirma que, “após 1830, com a proibição deste comércio, o tráfico continuaria intenso mesmo na ilegalidade. O sul do Brasil continuou a receber africanos.” A partir de 1850 o tráfico escravista passou a ser reprimido, porém, a comercialização continuou internamente. As pessoas que eram “importadas” da África eram escolhidas pelos senhores por sua idade, de modo que aprendessem rapidamente as atividades exercidas no plantio. O Rio Grande do Sul perdeu grande número de escravos com o comércio interprovincial.

Em 1931 criou-se a *Fundação Negra Brasileira*, na cidade de São Paulo, expandindo-se rapidamente para outros estados brasileiros, pois havia diversos associados. Em 1936 ela tornou-se partido político. Mas a FNB não era a única associação negra existente. Em São Paulo havia também o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos, o Centro Literário dos Homens de Cor, a Sociedade Propugnadora 13 de Maio, entre outros. No Rio de Janeiro havia o Centro da Federação dos Homens de Cor, em Pelotas, a Sociedade Progresso da Raça Africana, e em Lages, o Centro Cívico Cruz e Souza.

No início da década de 1970, em meio à ditadura militar, as comunidades afro-brasileiras uniram-se contra o racismo e o preconceito, criando teatros, clubes e até mesmo jornais, mostrando o seu poder perante a elite que até então as reprimira.

A contínua luta dos militantes negros ao longo do século passado, tanto no que diz respeito à importância da educação quanto à luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”, possibilitou a construção de resultados visíveis para o conjunto da população brasileira nos anos recentes, como por exemplo a criação e aprovação da Lei 10.639 em 9 de janeiro de 2003. A referida lei incluiu no currículo oficial das redes de ensino da Educação Básica a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileiras” (PEREIRA, 2011, p. 14).

A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 ainda hoje, 2018, não é bem aplicada pelas escolas. Os professores, geralmente, em sua formação acadêmica não recebem o preparo necessário para lecionar assuntos como este, além de haver poucos cursos relacionados ao ensino afro e indígena.

Faz-se necessária a conscientização sobre o assunto, incluindo nas redes municipais e estaduais proje-

tos que estimulem o aprendizado, que seja contada a História de todos os lados, para que o preconceito existente hoje possa ser combatido, que as causas sociais sejam apoiadas e que, principalmente, a diversidade seja respeitada. Alguns professores possuem receio em ensinar a história como ela foi, pois, até pouco tempo atrás, intelectuais, como diz Zarth (2010, p. 182),

[...] desenvolveram a tese da pouca importância da escravidão nas estâncias, que, quando existente, seria tão amena a ponto de descaracterizar sua condição, transformando o escravo num homem quase livre, bem alimentado e bem relacionado com seus proprietários.

A luta pela igualdade afro-brasileira possibilitou aos seus militantes alguns direitos e, teoricamente, igualdade. Embora ainda haja muito a se lutar, se faz necessário lembrar que os primeiros passos em busca da igualdade racial já foram dados, e a continuação desta luta é que resultará em um Brasil de brasileiros e não de determinada classe ou etnia.

A abolição da escravatura deu-se em 1888 através da Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, filha de D. Pedro II. Contudo, não foi realmente o fim do abuso para com os negros. Como Freitas (2016, p. 04) diz, o negro, após ser libertado do cativo, não recebeu instrução, invisível às elites:

No pós-abolição, a “invisibilidade” que foi criada para o negro, fica estampada nas políticas públicas que foram empregadas na República a partir de 1889. Partindo da necessidade de um branqueamento na população do Brasil e da reorganização do meio urbano, visando dar ênfase para o desenvolvimento econômico e social, a exclusão das classes desfavorecidas foi marcada pelo preconceito e racismo. Nesse contexto o negro ficou à mercê das dificuldades de manutenção social e familiar, de falta do reconhecimento de sua mão de obra e principalmente a desvalorização e o preconceito sofrido pela cor da pele.

Ocorreu também, na virada do século XIX para o XX, a criação da ideia de que o negro era predisposto a cometer crimes. A localidade de Taquara, no Rio Grande do Sul, analisada entre os anos 1888 e 1920, demonstra uma sociedade racista e preconceituosa, onde há relatos de práticas como a segregação em clubes e eventos, além de locais específicos onde os negros podiam cortar o cabelo, frequentar e, principalmente, viver. Concordando com esta ideia, Nunes, Magalhães e Rocha (2013, p. 275) falam sobre Novo Hamburgo, no Vale do Sinos: “A separação rígida do mundo dos brancos e dos negros não ocorria apenas às portas fechadas dos estabelecimentos e instituições, ampliava-se para as formas

de ocupação dos espaços públicos”. Vê-se que a segregação fazia, e ainda faz, parte da sociedade sul-rio-grandense.

Os alemães recebem grande destaque nas pesquisas sobre a colonização do Vale do Paranhana desde o princípio. A figura indígena e afro-brasileira são colocadas de lado, de modo a que quase ou nunca apareçam nas historiografias regionais. Os negros foram trazidos à força pelos europeus, foram escravizados, e, ainda assim, contribuíram de diversas formas para a formação social e econômica da nossa região.

OS ESPAÇOS SOCIAIS: O CASO DO CLUBE FLOR DO SUL

Em 1970 foi criado o clube Flor do Sul, um clube onde negros residentes da cidade de Taquara e região iam para passar o tempo, se reunir, discutir sobre diversos assuntos e, principalmente, ser tratados de forma igualitária.

O clube hoje, 2018, já não existe, restando apenas o terreno em que esteve localizado. Assim, poucas são as pessoas que falam sobre a importância dele dentro da sociedade taquarense. “Sabemos que a memória é um veículo de comunicação para além do individual e das dificuldades em estabelecer a transmissão destas memórias coletivas com o passar dos anos, principalmente ao segmento jovem, com novas aspirações e interesses” (BARDONI, 2016, p. 04).

A cultura é passada de geração em geração, quando não há registro, e o desinteresse surge, fatos importantes se apagam na história. É missão do historiador e da sociedade não permitir que isto ocorra. De diferentes formas pode-se contribuir para a preservação destas memórias, seja ouvindo, registrando e até mesmo disseminando as histórias que são contadas por avós, parentes e pessoas próximas.

O Clube Flor do Sul foi criado por uma mulher, negra, chamada Palmira Antônia de Souza. Ela era neta de um imigrante que se casara com uma ex-escrava. Fluente em alemão, Palmira mudou-se para Taquara junto com seu esposo, Manoel de Souza.

Já havia outros clubes em Taquara quando o Flor do Sul foi criado. Havia uma imensa segregação racial na cidade, onde nem mesmo negros com uma condição financeira melhor poderiam frequentar os mesmos clubes que os brancos, algumas vezes menos abastados. Bardoni (2016, p. 04) diz-nos claramente qual era o objetivo da criação do Clube Flor do Sul: “A falta de um lugar onde os filhos pudessem se divertir sem serem discriminados foi um dos motivos que a levaram a iniciar suas atividades.”

O Clube começou pequeno, era um salão de madeira, porém, em pouco tempo cresceu, sendo necessário sua ampliação. No Brasil havia outros clubes afro, como, por exemplo, o Clube Renascença, no Rio de Janeiro. A partir dos estudos realizados por Bardoni (2016), que fez uso das pesquisas de Giacomini, o clube Renascença foi criado para preencher o vazio que existia entre a população brasileira, de modo a contribuir para que houvesse mudanças sociais em relação ao negro.

A parcela da população que era de origem africana era discriminada, havendo em diversos pontos do país cidades que realizavam a prática da segregação. Deste modo, o Clube Renascença era uma resposta a todos estes fatores que atingiam negativamente o afro-brasileiro.

Em Taquara havia, nas primeiras cinco décadas do século passado, alguns clubes, como o dos ferroviários e atiradores, Clube 5 de Maio e o Clube Comercial. Todos estes eram proibidos para a população negra, que só podia entrar nestes espaços como subalternos, realizando serviços de limpeza e, raramente, de garçons. A filha da matriarca do Clube Flor do Sul conta que a segregação racial era muito forte na cidade de Taquara, de modo que, se havia um branco em uma calçada, era dever do negro sair da mesma.

Sobre a formação da cidade de Taquara foi escrito um livro com dois volumes, em seus 120 anos, o *Raízes de Taquara*, mas neste não há quase nada sobre a presença do negro na formação social do taquarense. “Há um artigo de uma página, com total falta de aprofundamento no assunto, sobre a existência de um lugar no qual os habitantes se intitulam descendentes de escravizados” (BARDONI, 2016, p. 09). O local referido é o Quilombo do Paredão Baixo, local onde diversas famílias lutam para a sua sobrevivência.

São muitos os casos de preconceito para com o negro em danceterias, em padarias, escolas e demais espaços comuns da vida urbana. Sem o registro de sua história, o Clube Flor do Sul acabará por ser esquecido da história pela população taquarense. A preservação da memória é uma tarefa de todos os habitantes, e principalmente daqueles que frequentavam o Clube.

UM ESPAÇO AFRICANO: O QUILOMBO PAREDÃO BAIXO, DE TAQUARA

Há no interior de Taquara um lugar que se constitui como um importante lugar de memória dos afrodescendentes. Trata-se do quilombo chamado *Paredão Baixo*, um quilombo remanescente que precisa ser pesquisado – para que sua presença não caia no esquecimento e, também, para que os moradores da própria região do Vale do Paranhana, saibam da sua existência

e de sua singularidade histórica, no contexto da presença africana na região.

De modo geral, Taquara, antes de ser colonizada por imigrantes europeus que buscavam uma melhora de vida, era um local fechado com grandes matas. Porém, com a chegada destes grupos imigrantes, quase tudo foi derrubado e desmatado, para que fossem feitas as inovações. Ramos e Smaniotto (2014, p. 219) dizem-nos que “a frente de expansão foi responsável pela derrubada das matas e pela preparação de terrenos. Iniciou-se, gradativamente, o ciclo de valorização de terras”. O escravo negro sempre esteve presente, pois era utilizado na mão de obra necessária para todos os tipos de serviços existentes.

O *Quilombo do Paredão*, como é chamado, foi resultado de diversas fugas de escravos das fazendas Fialho. Embora tenha sido reconhecido, o quilombo sobrevive com diversas dificuldades, o trabalho é escasso e a colheita depende do clima para ser bem-sucedida. No quilombo do Paredão Baixo, por exemplo, a maioria de seus habitantes sobrevive da agricultura e de trabalhos domésticos em localidades próximas e em pedreiras.

As habitações são em madeira e mal estruturadas, de modo que algumas casas acabam cedendo para um lado, literalmente entortando. Além disto, o Paredão Baixo conta com uma Sede, aonde a prefeitura teoricamente mandaria recursos para que fosse construída e lá fossem organizados os eventos da comunidade, como a festa de São João e as missas de domingo. Porém, o barracão não está concluído ainda, pois faltam recursos para o término da obra.

Aproximadamente 170 pessoas moram no Quilombo do Paredão. Dito isto, coloca-se em questão o número de crianças e jovens presentes lá. Estas crianças muitas vezes têm de trabalhar com seus pais para que haja comida na mesa, pois geralmente têm vários irmãos e, sendo assim, há bastante gente para alimentar. Algumas crianças não vivem sua infância, trabalhando desde cedo, e o tempo se torna escasso. Os jovens têm seus filhos muito cedo, não possuindo muitas vezes a estrutura necessária para saber como lidar com as situações geradas a partir disto. Através de um projeto realizado pelo curso de Licenciatura em História das Faculdades Integradas de Taquara, realizou-se a doação de diversos livros infantis sobre a cultura afro no Brasil, buscando assim estimular as crianças e jovens à leitura e fazer com que saibam que todos eles são importantes na história do município e do país.

Portanto, a comunidade quilombola Paredão Baixo, localizada no Distrito da Fazenda Fialho, em Taquara-RS, é de suma importância para que a memó-

ria dos africanos e dos afro-brasileiros seja preservada, assegurando, com isso, o direito à memória desse grupo étnico.

A MEMÓRIA E A HISTÓRIA ORAL COMO CATEGORIA PARA PENSAR A PRESENÇA DO NEGRO NA REGIÃO

De acordo com Le Goff (1996, p. 423), vê-se que o conceito de memória sofreu diversas alterações, ao longo do tempo. Como o autor diz, “A memória [...] remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele apresenta como passadas”. Assim sendo, a memória é aquilo que vivenciamos no passado, e como ela já ocorreu em tempo passado, não é 100% precisa, se for apenas oralmente transmitida, estando sujeita a falhas. Porém, o uso da memória como fonte de pesquisa é extremamente importante, pois sem ela diversos períodos da História seriam esquecidos.

Nas sociedades onde a escrita ainda não era presente, havia os “homens-memória” que exerciam a função de guardar a memória/história daquele povo. Estes homens eram, em sua maioria, guardiões de códices reais e historiadores da corte. Eram responsáveis pela história “objetiva”, que é uma série de fatos baseada em objetivos preestabelecidos e pela “genealogia” que organiza os fatos objetivos citados anteriormente.

Nestas sociedades, a memorização exata das frases não era necessária. Le Goff (1996, p. 430) diz que “a memória coletiva parece, portanto, funcionar nestas sociedades segundo uma ‘reconstrução generativa’ e não segundo uma memorização mecânica”, confirmando que a população não estava preocupada em decorar a fala, mas sim em reproduzir as ideias principais dos assuntos abordados, sem a preocupação de estar 100% precisa. Assim, estas sociedades dão à memória maior liberdade para ser transmitida para os demais.

Após o advento da escrita, a memória passou a ser transmitida através de pedras, papel, entre outros, o que permitia que aquilo que fora dito anteriormente se reproduzisse para as outras pessoas, sem alterações. Assim, reis criaram bibliotecas, arquivos e museus, as chamadas instituições-memória. Na Idade Média a memória foi cristianizada, passando a ser parte integrante da religião católica. Como Le Goff (1996, p. 445) coloca, “[...] o ensino cristão apresenta-se como a memória de Jesus transmitida pela cadeia dos apóstolos e dos seus sucessores”.

Assim, vemos que, desde os gregos, a memória

passou por diversas mudanças, sendo utilizada como auxílio. A memória se faz necessária até hoje, pois, com ela, as informações podem ser registradas e transmitidas, não deixando que a história se perca ou seja apagada, seja por problemas psíquicos ou pelo tempo.

Já a história oral também foi utilizada na presente pesquisa, uma vez que a história que buscamos registrar não se faz presente em documentos, mas na memória das pessoas que a vivenciaram ou que têm conhecimento sobre a mesma:

[...] a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado. Memórias individuais e coletivas se confundem; não somos ilhas e, portanto, estamos sujeitos a influências, bem como a influenciar, os grupos a que pertencemos e com os quais nos identificamos (MATOS; SENNA, 2011, p. 97).

Conforme as autoras, a memória pode sofrer alterações, conforme o tempo passa, e, portanto, para uma melhor precisão, se faz necessário que a pesquisa seja realizada o mais breve possível, de modo que as informações estejam “frescas” na cabeça do entrevistado.

A história oral é, portanto, aquela que é passada de boca em boca, por gerações, entre amigos, parentes e pessoas próximas. Ela é uma prática antiga e, até o surgimento da escrita, era a única forma de se saber sobre as mais diversas coisas que aconteciam no mundo, inventadas ou não. Assim,

Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar sua memória com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos (MATOS; SENNA, 2011, p.97).

Através da oralidade, conhecemos o mundo de diversos pontos de vista. Às vezes, diversas histórias são contadas sobre o mesmo assunto e, portanto, se faz necessário que sejam ouvidas diversas pessoas, de diferentes idades e gêneros e classes sociais. Como as historiadoras colocam, “A escrita e as narrativas orais não são fontes excludentes entre si, mas complementam-se mutuamente.” E, embora a história oral não seja ainda muito aceita como fonte de pesquisa, alguns movimentos ocorrem em prol dela, pois, com ela, a história escrita se complementa; e, além disto, muitas vezes tem-se apenas a ela.

A história oral conseguiu seu espaço há aproximadamente 30 anos, quando historiadores se preocuparam em registrar a história daqueles que antes eram tidos

como invisíveis ou figurantes na História, como, por exemplo, o foco deste trabalho, as mulheres e migrantes.

Alguns historiadores atestam que a oralidade, na história, somente se faz possível ao se tratar de assuntos contemporâneos, porém, quando as entrevistas são realizadas, são registradas primeiramente em um gravador e, após, são passadas para um CD; após, é realizado um procedimento de transcrição, possibilitando assim pesquisas futuras. Matos e Sena (2011, p. 102) afirmam que, “O historiador da oralidade é criador da própria fonte, pois a entrevista precisa ser extraída da testemunha e somente se torna fonte após a transcrição...”. Portanto, a oralidade não perde seu valor teórico mesmo que as pesquisas sejam realizadas num tempo distante, pois, além de ser utilizada para novas pesquisas, pode ser utilizada para futuras comparações e, assim, servir como fonte de novos projetos.

Ainda de acordo com as autoras, há quatro tipos de história oral, sendo eles o estilo arquivo-documentalista, onde a organização e a criação das transcrições são os objetivos principais; o estilo difusor populista, onde, segundo as autoras, “Os difusores populistas constroem amplos acervos orais, mas não tentam avançar seus conhecimentos”; o estilo reducionista, onde os pesquisadores usam a oralidade como um complemento e nada além disto. E, por fim, o estilo analista completo, em que os historiadores têm a oralidade como um método completo, que possibilita maior profundidade e qualidade entre pesquisador e entrevistados.

Portanto, o uso da oralidade como fonte de pesquisa ainda é um assunto que gera polêmica, mas, com o aumento da sua utilização, e fazendo-o corretamente, torna-se um grande pilar nas pesquisas que tratam de assuntos que antes não eram frequentes. Ao entrevistar alguém, o pesquisador consegue perceber diferentes aspectos que revelam além do que lhe é dito, como sentimentos de tristeza e felicidade.

A MEMÓRIA, A HISTÓRIA ORAL E OS PERCURSOS DE VIDA DOS AFRODESCENDENTES

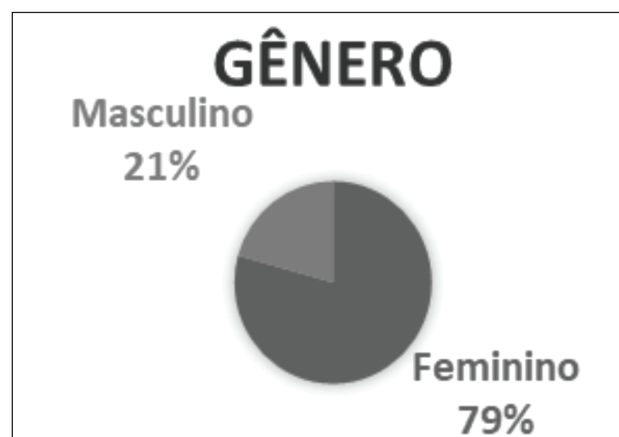
Foram realizadas, entre 2016 e 2017, várias entrevistas com afrodescendentes residentes nos municípios do Vale do Paranhana e também do Sinos, de modo que diversas pessoas, com trajetórias bastante distintas e contextos de vida diversos, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa. O objetivo principal desta etapa da pesquisa foi “dar voz” aos protagonistas desta história, objetivando, como já mencionado várias vezes, fazer valer o direito de memória do grupo, fazendo com

que eles falem de si, sobre suas próprias opiniões e perspectivas de pensamento.

As entrevistas foram realizadas durante os anos de 2016 e 2017 por alunos e professores do curso de Licenciatura em História das Faculdades Integradas de Taquara. Estes alunos, também residentes no Paranhana, tiveram a oportunidade de conhecer diferentes pessoas, modos de viver e ser, além de novas localidades, pois alguns foram até outras cidades para fazer entrevistas.

O grupo principal, escolhido para as entrevistas, foi constituído por mulheres. Essa definição se deu, especialmente, em razão de acreditar-se que as mulheres, muitas vezes silenciadas na história, precisam, cada vez mais, de voz ativa, garantindo-se a elas o direito de opinião e de registro de suas memórias. Assim sendo, nesta pesquisa, optou-se por registrar a memória biográfica de 23 mulheres e seis homens, somando um total de 29 entrevistados, durante os dois anos de coleta de dados em campo. Como mostra o gráfico abaixo, apenas 21% dos entrevistados eram homens.

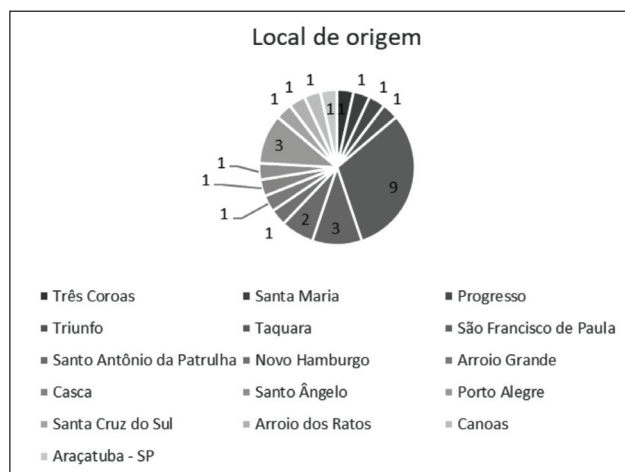
Gráfico 1: Gênero



Fonte: Dados de pesquisa.

Destas 29 pessoas, muitas nasceram em localidades próximas, porém a maioria não nascera no local onde vive atualmente, embora nove delas se originem de Taquara-RS, um número relativamente grande. Algumas pessoas se mudaram acompanhando seus maridos ou suas esposas, porém, outras trocaram a sua cidade natal em busca de um emprego melhor e mais oportunidades no mercado, em busca de uma vida melhor. Embora algumas não encontrassem o que buscavam, continuaram nas localidades onde residem hoje, pois, embora as expectativas não fossem de fato atingidas, a vida era melhor.

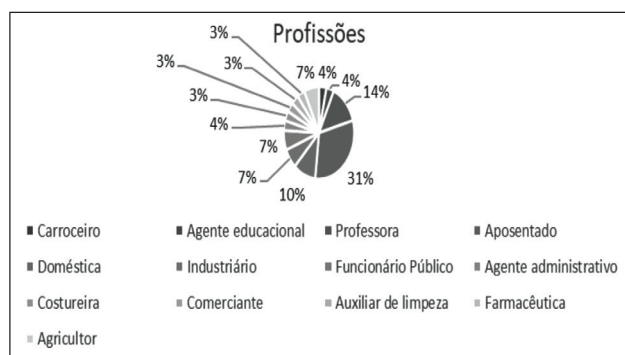
Gráfico 2: Local de origem



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto a suas profissões, a maioria dos entrevistados atualmente exerce a profissão de professor; dentro deste grupo, há uma professora de música, duas de linguagens e uma de história. Além de professores, há também, em mesmo número, funcionários públicos, em sua maioria aposentados. Em contrapartida, vê-se que ainda hoje há pessoas que sobrevivem da agricultura, pois não há outra opção para elas, nem recursos para ir até os locais de trabalho.

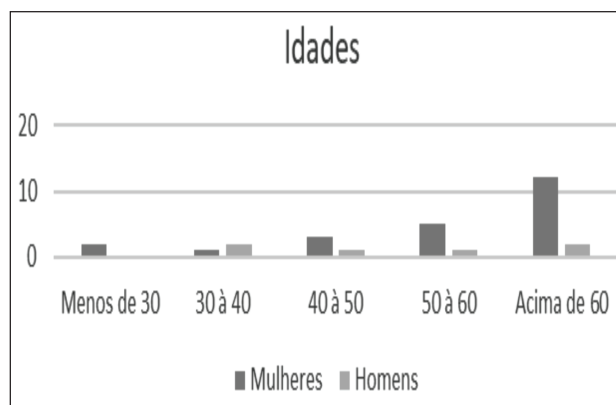
Gráfico 3: Profissões



Fonte: Dados da pesquisa.

Na questão que diz respeito à idade dos entrevistados, essa variou bastante, de modo que as pesquisas abrangeram pessoas novas, de mais ou menos 30 anos de idade, até idosos, como, por exemplo, uma senhora de 95 anos, residente de São Francisco de Paula. Assim sendo, a pesquisa contou com diversas faixas etárias, embora ainda se faça necessário trabalhar com crianças e adolescentes.

Gráfico 4: Idades

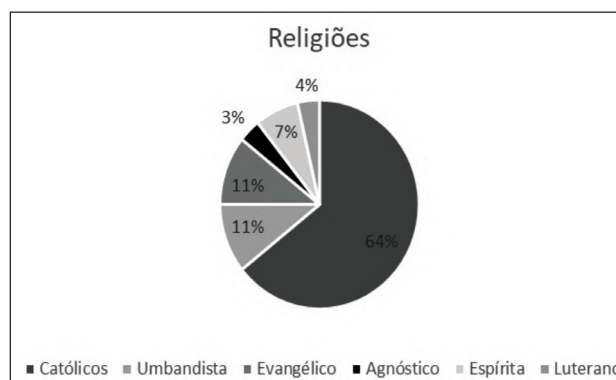


Fonte: Dados da pesquisa.

Através do gráfico acima, vê-se que o número de entrevistados da terceira idade é muito maior do que os demais participantes, o que explica as informações sobre a maioria dos entrevistados serem aposentados.

A maioria destes sabe ler e escrever, mas há casos, no Quilombo do Paredão, onde se teve de pedir aos filhos assinarem as autorizações. Dentre estes não alfabetizados, perguntou-se se possuíam vontade de aprender a ler e escrever, e a resposta foi positiva; a escrita e a leitura dão mais autonomia para o indivíduo.

Gráfico 5: Religiões



Fonte: Dados da pesquisa.

Como se vê no gráfico acima, a maioria dos entrevistados se considera católico, e são poucos aqueles que seguem as religiões com matriz africana, como a umbanda e o candomblé. Isto se deve à cristianização presente desde o início da formação do nosso estado do Rio Grande do Sul, pois, com a Companhia de Jesus, as práticas religiosas locais entraram em declínio, em relação à prática. Pois, aos se perguntar qual a religião do entrevistado, muitos apresentaram receio em dizer-nos que eram espíritas e umbandistas. Desta forma, perce-

be-se o preconceito imposto perante religiões que não as evangélicas e a católica romana.

Estes dados servem para compreendermos um pouco sobre os hábitos e olhares de mundo do afro-brasileiro para com a sociedade em que vive, suas influências e tradições ao longo do tempo. Como foi dito anteriormente, foram entrevistadas diversas mulheres, de diversas idades, profissões e modos de viver. Será exposta a seguir uma das entrevistas realizadas para que se possa compreender melhor como essas mulheres vivem e como se relacionam.

A entrevistada é Dona Vera Maria Brito Rodrigues, e as pesquisadoras foram as graduandas em História Lorena Maria Brito Rodrigues e Greice Caroline Santellano e as professoras do curso de História Elaine Smaniotto e Dalva N. Reinheimer. Dona Maria nasceu em São Francisco de Paula, no dia 13 de setembro de 1948. A entrevista foi realizada no dia 13 de setembro de 2017, aniversário de D. Vera. A senhora descreve sua cidade natal como sendo uma boa cidade, pois, embora tenha saído dela durante a sua vida, ela voltou, e vê que a cidade está aos poucos evoluindo. Ela saíra de S. Francisco em 1979 por conta do seu emprego de técnica fazendária, mudando-se para a cidade de Parai. Ficou lá por nove meses e, após, foi transferida para Cambará do Sul, trabalhando lá por sete anos. Após, voltou para a cidade de São Francisco. Sobre as festas em São Chico, Dona Vera conta-nos sobre o Carnaval, e, além deste, cita os bailes de fim de ano.

Seu pai era bilheteiro, vendia diversos tipos de bilhetes, como jogo do bicho e loteria. Ele morreu quando Vera Maria tinha 8 anos de idade. Já a sua mãe era do lar, trabalhava em casa. Ela tinha nove irmãos, sendo estes sete homens e duas mulheres. Sobre a sua infância, conta que havia diversas brincadeiras, e à noite realizavam-se rodas de música, onde a vizinhança inteira se reunia para cantar e dançar. Além disto, diz que não havia diferenças entre as brincadeiras de meninas e meninos; todos brincavam juntos. Sobre a presença do negro na cidade, Vera conta que antigamente havia mais pessoas afro, e que agora, devido à miscigenação, este número entrou em declínio. Além disso, muitas pessoas morreram e outras vão embora da cidade.

Dona Vera no primeiro momento de sua vida, foi professora, na cidade de Lajeado Grande. Ela trabalhava com os anos iniciais, com a alfabetização. Porém, ela não gostou, pois, além de ser em uma serraria, todas as séries, da 1ª à 5ª, estavam reunidas em uma única sala. Ela relata que os alunos eram muito pobres, não tinham agasalho e possuíam “bichos” em seus corpos. Além de ter que caminhar todos os dias 5 km a pé para chegar à

escola, ficou nove meses sem receber, uma vez que a prefeitura não tinha o dinheiro. Após este episódio, a professora passou a trabalhar em um escritório de contabilidade na cidade de São Francisco, ficando cinco anos neste emprego.

Vera estudara na Escola Cenecista, com uma bolsa de estudos. Ela fez até o 2º grau, o ensino médio. Como era adulta já quando estudou, não relata qualquer tipo de preconceito dentro do ambiente escolar. Sobre seus filhos, conta que sua filha, quando mais nova, foi chamada de negra na escola pela filha de uma professora, e, segundo ela, como a filha era explosiva, deu “nos beijos” da colega. Atualmente, sua filha Cassiane faz Direito, e seu filho Éderson formou-se em Administração.

Dona Vera Maria conta-nos que sua filha foi rainha do carnaval no ano de 2007, embora atualmente já não goste mais destas tradições. Também conta que foi a primeira rainha do carnaval do morro, em 1995. “Bota pra quebrar” era o nome dado ao bloco apenas de mulheres, de 14 a 30 anos de idade. Eram quatro dias e noites de festa. “Bloco do macacão” era o bloco formado apenas de homens. Todas as fantasias eram confeccionadas pelas mulheres, e a bateria era responsabilidade dos homens, mas, com o passar dos anos, as mulheres conquistaram o direito de fazer parte da mesma também. Além disto, eram realizadas buchadas, galetos e outras coisas para a interação da comunidade. Atualmente, o carnaval não existe mais, ficando registrado na memória e em fotos dos moradores de São Francisco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os entrevistados é possível ver que, apesar de hoje terem conquistado o seu lugar na sociedade, passaram por diversas situações ao longo de suas vidas, tais como segregação, preconceito e racismo. É fato que estas práticas ainda não acabaram. Na escola, no trabalho e até mesmo na rua, o preconceito e o racismo acompanham a rotina do afro-brasileiro.

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo mostrar aos residentes do Vale do Paranhana e de cidades próximas que o afro-brasileiro continua sendo explorado e tratado com diferença em diversos locais. É visto de forma diferente por aquele que atravessa a rua, que estuda na mesma escola ou que simplesmente é dono de uma loja. A visão errônea que se tem sobre todo um povo nos faz ver que se precisa com urgência expor aquilo pelo que passaram, para que gerações futuras saibam o significado de respeito e empatia, de modo que o preconceito e a segregação racial não sejam heranças, mas sim descartados.

Jovens desconhecem a existência de diversos locais e eventos realizados pelos afro-brasileiros nas cidades em questão, como, por exemplo, na localidade de Parobé-RS, a festa afro que ocorreu este ano, 2018, não recebeu a divulgação necessária, e, por isso, poucas são as pessoas que foram até o local prestigiar a festa, assim como muitas pessoas desconhecem o fato de que em São Francisco de Paula ocorria o Carnaval com seus próprios blocos; o carnaval era todo feito por pessoas negras, do primeiro ao último dia, desde a comida às fantasias.

Para que estas tradições não sejam apagadas da memória da sociedade e para que talvez algum dia retornem a fazer parte ativa desta, é necessário que tais práticas sejam disseminadas, registradas e principalmente apoiadas. Portanto, este projeto serve para que isto ocorra, procurando fazer as histórias individuais e coletivas serem ouvidas, registradas e respeitadas, pois o racismo e o preconceito em todas as suas formas e graus precisam chegar a um fim rapidamente.

REFERÊNCIAS

- BARDONI, Ediane E. A. Flor do Sul e amnésia cultural: um clube de negros, uma geração e o esquecimento – Taquara/RS – 1975/2014. **Protestantismo em Revista**, v. 41, p. 03-15, maio/ago. 2016.
- FREITAS, Ubiratã F. História, pós-abolição e cotidiano: o negro livre na sociedade branca no município de taquara (1888-1920). **XIII Encontro Estadual de História da ANPUH/RS**, jul. 2016, p. 01-17.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996, p. 423-448.
- MATOS, Júlia S.; SENNA, Adriana K. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historiæ**, FURG, v. 2, n. 1, p. 95-108, 2011.
- NUNES, Margarete F.; MAGALHÃES, Magna L.; ROCHA, Ana L. C. Trabalho negro, memória negra no Vale do Sinos (RS): narrativa etnobiográfica de vó Nair. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 19, n. 39, p. 269-292, 2013.
- PEREIRA, Amilcar A. Movimento negro brasileiro: aspectos da luta por educação e pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” ao longo do século XX. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, jul. 2011, p. 01-15.
- RAMOS, Andrea; SMANIOTTO, Elaine. Quilombos e quilombolas: a trajetória de resistência e luta na comunidade remanescente do Paredão Baixo em Taquara/RS. **Universo Acadêmico**, v. 07, n. 01, p. 215-230, jan./dez. 2014.
- XAVIER, Regina. A escravidão no Brasil Meridional e os desafios historiográficos. In: SILVA, Gilberto Pereira et al. (org.). **RS Negro – Cartografias sobre a produção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 15- 31.
- ZARTH, Paulo. Escravidão nas estâncias pastoris da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. In: MAESTRI, Mário; LIMA, Solimor (org.). **Peões, vaqueiros e cativos campeiros: estudos sobre economia pastoril no Brasil**. Passo Fundo: EDUPF, 2010. p. 181-211.

LIDERANÇA ESTUDANTIL: o que temos a aprender sobre a vivência da autonomia na escola?

STUDENT LEADERSHIP: what do we have to learn about the experience of autonomy at school?

Alice Mueller¹

Marguit Carmen Goldmeyer²

Resumo: O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa “Liderança Estudantil: responsabilidade da escola na construção da autonomia dos estudantes”. Busca-se contextualizar a situação atual da sociedade e da escola e, assim, explicar o novo papel exercido no ambiente escolar por docentes e discentes. Temas como educação 4.0, caracterização do adolescente contemporâneo, escola como espaço de formação de cidadãos líderes e autonomia permeiam as reflexões abordadas no artigo. Ao final, são apresentados fragmentos das análises. Elas apontam para atividades e projetos que valorizam a ação de estudantes e que favorecem a construção da autonomia, necessária para uma liderança positiva.

Palavras-chave: Autonomia. Liderança. Escola.

Abstract: This article presents a part of a research project on “Student Leadership: The School’s Responsibility in Building Student Autonomy”. It seeks to contextualize the current situation of society and the school and to explain the new role played in the school environment by teachers and students. Themes such as education 4.0, characterization of contemporary teenagers, the school as a space for the education of leaders and autonomy permeate the reflections addressed in the article. At the end, fragments of the analyzes are presented. They point to activities and projects that value student action and favor the construction of autonomy, which is necessary for positive leadership.

Keywords: Autonomy. Leadership. School.

1 INTRODUÇÃO

Viver no século XXI demanda dos sujeitos criatividade, vontade de ser e fazer a diferença, iniciativa e inovação. A globalização, a cada dia, toma proporções maiores e impacta o modo de coexistir com tudo que há no mundo. Ela conecta diretamente todas as pontas do planeta e permite que não haja mais barreiras físicas que impeçam o contato entre as pessoas. Esses dois aspectos prontamente influenciam as relações das pessoas com seus bens e das pessoas umas com as outras.

As pessoas pós-modernas têm uma visão diferente de seus antepassados em relação às questões relacionais e trabalham por aquilo em que acreditam, no tempo que

julgam necessário e com as pessoas com quem podem empreender. Nesse cenário, os líderes são sujeitos importantes no enigma dos grupos sociais, pois eles são pessoas responsáveis e comprometidas com o bem maior e, acima de imposições, são indivíduos que trabalham no grupo e pelo grupo.

A escola, juntamente com a família, deveria assumir a responsabilidade pela formação integral de indivíduos e pela construção da autonomia, fator essencial para a liderança. Muitas vezes, percebe-se uma formação apenas focada nos conteúdos e despreocupada com a ação de futuros cidadãos. Além disso, têm-se materiais de apoio para a formação de líderes adultos,

¹ Graduada em Letras: Português/ Alemão pelas faculdades IFPLA e ISEI (Ivoti/RS). Professora no Colégio Bonja (Joinville/SC). E-mail: alicemueller22@gmail.com.

² Doutora em Teologia pela Faculdade EST (São Leopoldo/RS). Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti (Ivoti/RS). E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br.

causando a impressão, por vezes, de que os jovens não têm capacidade para assumir tal papel ou que não se sabe como lidar com essa faixa etária.

A pesquisa “Liderança Estudantil: responsabilidade da escola na construção da autonomia dos estudantes” foi realizada em 2017 e norteou-se pela pergunta: “De que forma ocorre a construção da autonomia, em uma determinada rede de ensino, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, de modo a contribuir para a formação de liderança estudantil?”. Desejava-se verificar os fatores que contribuem para a construção da autonomia estudantil e, por consequência, o surgimento de lideranças jovens dentro da escola, considerando a realidade de escolas particulares da região metropolitana que fazem parte da mesma Rede.

Nessa perspectiva, este artigo deseja reafirmar que é fundamental incentivar jovens a assumirem papéis na sociedade e, simultaneamente, entender o porquê da ausência de lideranças estudantis. Além de verificar os fatores que contribuem para a construção da autonomia estudantil, o artigo busca compreender a relação entre essa sociedade e a escola, considerando o adolescente como protagonista da pesquisa realizada.

A pesquisa de campo ocorreu em cinco escolas privadas, pertencentes à mesma Rede, da grande Porto Alegre. Optou-se por esta Rede pelo fato de as instituições enfatizarem nas suas propostas o aspecto da autonomia. Partiu-se da leitura e interpretação dos princípios pedagógicos da referida Rede e, na sequência, para a análise dos Projetos Político-Pedagógicos das instituições. Além disso, foram feitas entrevistas com a direção geral, direções e coordenações das instituições e grupos focais com alunos. Direções e coordenações estão identificadas por nomes de lideranças mundiais e estudantes estão identificados por lideranças na área da educação.

A investigação no tema Liderança Estudantil propiciou conhecimentos amplos e específicos na área de Gestão em Educação, e auxiliou no crescimento pessoal e profissional da pesquisadora e das escolas investigadas.

2 LIDERANÇA NA ERA LÍQUIDA: Escola como espaço de vivência cidadã

Viver no século XXI exige dos seres humanos diferentes habilidades e competências para que possam cumprir a demanda tecnológica e competitiva que existe, pois a sociedade pós-moderna está pautada pelo individualismo e pelo consumismo. O maior desafio atual-

mente é a socialização com o outro, e ela ocorre em diferentes âmbitos, como: informações, relações, comportamentos ou valores. Independentemente da conduta, o ser humano é incapaz de socializar algo sem o contato com o outro.

Na escola, as tecnologias influenciaram drasticamente a maneira de lidar com as relações. Antes de a bomba tecnológica eclodir, os educandos socializavam nas brincadeiras, no lanche e até mesmo quando a professora fazia a tradicional experiência do feijão no algodão³. Hoje, tudo é para ontem. Pode soar paradoxal, mas os alunos não têm mais a paciência necessária para esperar cada processo acontecer, pois é mais fácil assistir a um vídeo na internet que mostra o crescimento acelerado em quatro vezes ou mais. As brincadeiras ainda ocorrem em grupos, mas com cada criança de sua casa na frente de uma tela de computador, sem interação direta.

A escola, junto com as camadas mais baixas da sociedade, é a parte mais afetada da sociedade líquida, pois a competitividade, o egoísmo e o egocentrismo social refletem diretamente nos comportamentos dos alunos. Porém, “a dificuldade de sobreviver em um novo contexto social e econômico impeliu as escolas a buscarem novos caminhos” (LARANJA, 2004, p. 238). As instituições perceberam a necessidade de mudança, já que o trabalho realizado não fornecia subsídios suficientes para a vida pós-escolar. Assim, o novo papel dos educandários debruça-se sobre o termo “vivência cidadã”.

Neste cenário, o professor, muitas vezes, encontra-se confuso e sem saber como agir. Sua função passa a ser de mediador, conectando, dialogando e promovendo aprendizagens coletivas, atentando para uma educação personalizada, como confirmam Brighouse e Woods (2010, p. 107):

As escolas deste novo milênio terão uma visão de como utilizar a inteligência compartilhada em vez de simplesmente confiar na inteligência do professor, embora nunca venham a esquecer-se de que o bom ensino do professor inspira a melhor aprendizagem.

Engajados no trabalho colaborativo, docentes e estudantes redescobrem-se como cidadãos que querem buscar alternativas para uma sociedade mais justa, em que eles são valorizados como sujeitos, arquitetos da vida pessoal e em comunidade.

Segundo Cortella (2012, p. 65), “o mundo ocidental capitalista produtivo material” focou-se no

³ Experiência que consistia na observação das fases de crescimento de um grão de feijão. Colocava-se o grão sobre o algodão e se o umedecia a cada dia, observando e comparando com o processo dos demais colegas.

“como” e esqueceu-se do “porquê”. Ou seja, quando se traduz essa realidade para a escola, os próprios estudantes foram estimulados a somente encontrarem respostas e motivos para os acontecimentos, mas perguntavam, o que gerou uma escola passiva às novas descobertas. A escola deve oportunizar aos educandos a possibilidade de criar mais questionamentos, pois a curiosidade gera o envolvimento. Se os aprendizes estiverem comprometidos com a própria aprendizagem, aos poucos, serão protagonistas nos diferentes espaços que ocupam.

Cabe à escola promover experiências aos educandos nas diferentes faixas etárias. A vivência favorece a investigação, a curiosidade, a ousadia para que os jovens assumam a autoria dos seus atos e aprendam a lidar com frustrações. Segundo Westbrook, Teixeira e Rodrigues (2010, p. 37), “A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida”. Assim,

A escola do novo milênio deve preparar os alunos para a cidadania digital e para a autoria. A tecnologia é uma linguagem a ser dominada para que o aprendiz possa criar, não apenas curtir e compartilhar conteúdo. Sendo assim, a ênfase não está nas ferramentas em si, está nas possibilidades de interação, produção, solução de problemas e colaboração (SASSAKI, 2017, p. 7).

As duas colocações citadas estão interligadas, pois enfatizam o quanto a escola, enquanto formadora de cidadãos conscientes e capazes, deve estimular os discentes à autoria, e essa ocorre somente através da experiência pessoal e significativa de cada indivíduo. A escola do século XXI, juntamente com as famílias, tem a tarefa de humanizar os estudantes, tornando-os curiosos o bastante para que busquem solucionar seus problemas e também os da sociedade de maneira autônoma e responsável.

2.1 Professores: Refletores da liderança em sala de aula

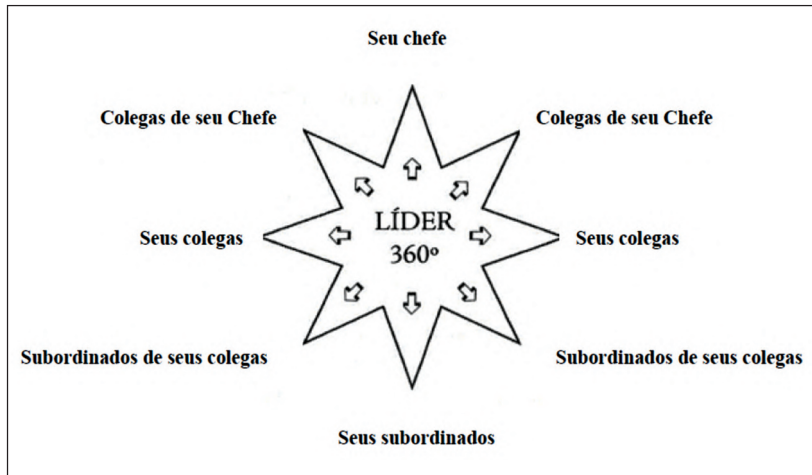
Em um corpo docente, assim como em uma classe, há indivíduos que se destacam pela sua capacidade de lidar com os demais, como afirma Brighouse (2010, p. 96), quando diz:

Uma das características dos professores bem-sucedidos que são “geradores de energia”, que enxergam o copo como “meio cheio”, que veem uma “perspectiva de esperança em meio à dificuldade”

e que se perguntam “e se”, é que eles usam três ou quatro partes da investigação apreciativa de cada problema que precisam resolver.

Nesta perspectiva, educadores com perfil de liderança apresentam características como: “boa percepção do self e dos relacionamentos interpessoais”, generosidade, olhar atento e sensível diante de pessoas e situações, senso de humor, entusiasmo, imaginação, curiosidade e capacidade de lidar com conteúdos e situações (BRIGHOUSE, 2010, p. 96-97).

Figura 1: Líder 360°



Fonte: Maxwell (2007, p. 15).

O professor pode ser considerado um líder “360 graus” (Figura 1), pois ele se encontra na camada média de sua organização, se observarmos a hierarquia de uma instituição (MAXWELL, 2007, p. 14). Ele, enquanto líder, pode influenciar alunos, coordenação e direção.

Apesar de a figura do líder para todos os ângulos não tratar especificamente do professor, pode mesmo assim servir como referência, pois o docente pode influenciar nos espaços distintos em que atua. Ele se demonstra um líder para com seus gestores quando, por exemplo, expõe uma proposta e consegue concretizá-la por mostrar competência e consistência nas ideias apresentadas. Assim também acontece com seus pares e seus liderados. Um professor líder consegue cativar todos que estão à sua volta e tem compromisso com aquilo que lhe cabe e que almeja.

Na condução da gestão de sala de aula, o docente demonstra suas habilidades de liderança, o que reitera o pensamento de que “Os professores têm uma influência infinita; eles nunca sabem onde para a sua influência” (ADAMS apud BRIGHOUSE, 2010, p. 99). Enquanto líder de sala de aula, a conduta do educador pode,

ou não, motivar seus educandos a trabalharem autonomamente. Cada professor é o gestor da sua sala de aula e, conseqüentemente, gestor de processos da escola.

3 O PROTAGONISTA DA PESQUISA:

Entrelaçamentos da Educação 3.0 com a liderança estudantil

A educação, assim como a música, literatura e história, é marcada por períodos, que acompanham o movimento social para determinar as marcas de cada época. A escola é reflexo da sociedade, pois antes de qualquer ensinamento ou mudança de comportamento, ela recebe o aluno com os paradigmas sociais, culturais e filosóficos. Dessa forma, os acontecimentos marcantes da comunidade acabam por influenciar diretamente a dinâmica das instituições, mobilizando-as para a mudança.

Os professores não são mais detentores plenos do conhecimento, mas sim mediadores de aprendizagens e de experiências. Esse novo modelo de educação

[...] valoriza as habilidades socioemocionais, consideradas relevantes não apenas para o sucesso acadêmico, como para as jornadas profissional e pessoal dos indivíduos. Elas se dividem entre habilidades cognitivas (como memória, análise, pensamento crítico, argumentação), interpessoais (como liderança, cooperação, resolução de conflitos, empatia) e intrapessoais (como ética, resiliência, curiosidade, autoconhecimento) (SASSAKI, 2017, p. 6).

A partir dessa afirmação, nota-se o novo papel da escola e dos atores envolvidos nesse cenário. Enquanto antes o foco era a formação curricular do aprendiz, hoje o foco está na formação plena do indivíduo. Não se diz plena no sentido “completo”, mas sim no âmbito de “variedade”, pois o estudante deste modelo educacional deve ser capaz de enfrentar diferentes desafios de aprendizagem e, concomitantemente, deve preparar-se para o mercado competitivo de trabalho.

Neste momento, talvez de modo ainda mais intenso do que antes, surge a necessidade de lideranças estudantis, pois a sociedade, assim como o mercado de trabalho, necessita de pessoas autônomas, criativas, que saibam agir mediante pressão e que tenham potencial para a resolução de problemas (SASSAKI, 2017, p. 6).

O protagonista desta sociedade é considerado um “nativo digital”, porque nasceu imerso na tecnologia e a ele são atribuídas características como: “o imediatismo, o menor tempo de concentração exclusiva, a multitarefa, a adaptabilidade e a busca por estreitar a relação entre trabalho e lazer” (SASSAKI, 2017, p. 23). Em contraponto, esse educando, em seu sistema natural, arma-

zena em seu cérebro somente aprendizagens significativas, por isso precisa ver um sentido naquilo que faz e estuda (ibid, p. 24).

O protagonismo será uma oferta da escola para seus educandos. Os alunos devem ser estimulados ao longo da trajetória escolar a fazer a leitura do mundo que os cerca, que tenham capacidade para tomar decisões, que tenham maturidade para assumir as conseqüências de seus atos e, ao mesmo tempo, que tenham disposição para lutar contra as adversidades. Para isso, deseja-se que cada indivíduo seja capaz de, a partir de suas vivências, assumir uma posição crítica e ativa diante das situações.

4 ESCOLA: Local de formação de sujeitos autônomos

A construção e incentivo da autonomia é uma tarefa importante da escola. As instituições de ensino têm papel fundamental enquanto formadores de opinião. Silva (apud FREIRE, 2009, p. 277) concorda quando afirma que “À escola compete educar os estudantes para que eles saibam de uma forma, crítica e motivada, assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida”.

Paulo Freire reitera a importância da autonomia no ambiente escolar,

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o ‘imuniza’ contra o poder apassivador do ‘bancarismo’ (FREIRE, 2011, p. 27).

A autonomia é vista como algo absolutamente natural e relevante no processo de formação dos aprendizes. Um sujeito autônomo é o protagonista da própria história, agindo a favor de seus ideais e sendo, igualmente, sujeito das ações que delinea ao longo de sua vida (FREIRE, 2011, p. 75).

A “rebeldia”, aludida na citação de Freire, nada mais é do que uma das facetas da autonomia. Em sala de aula, muitas vezes aquele aluno que encabeça a bagunça ou que propicia as reivindicações é visto como alguém incapaz de obedecer às normas ou é visto como desafiador. Normalmente ambos os estudantes são líderes, pois apresentam autonomia para unir e influenciar um grupo, e também para mobilizá-lo em busca de algo comum. Um educador que não valoriza seu educando rebelde mal sabe o quanto a autonomia é importante, pois seres rebeldes são extremamente criativos e criadores (FREIRE, 1979, p. 32).

A escola, enquanto instigadora na formação de cidadãos autônomos, deve oferecer subsídios para que os alunos, de fato, se tornem pessoas independentes, capazes de caminharem sozinhos rumo a seus objetivos. Ela que oferecerá projetos e estimulará os estudantes ao protagonismo, mas este só será possível quando a própria instituição perceber a importância de oferecer este espaço a seus frequentadores. Nessa perspectiva, Cury (2015, p. 57) reconhece o compromisso social da escola na constituição de seres autônomos, quando declara que

o melhor educador não é o que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta os erros, mas o que os previne. Não é o que corrige comportamento, mas o que ensina a refletir. Não é o que desiste, mas o que estimula a começar tudo de novo.

Neste propósito, o professor, enquanto principal formador de opinião, é aquele

[...] que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2011, p. 84).

Sendo assim, aulas que estimulam a autonomia são aquelas que despertam, de certa forma, agonia nos estudantes, pois eles saem, muitas vezes, indignados e dispostos a buscarem soluções.

Na verdade, pouco interessa o nível escolar em que a criança/adolescente se encontra; é dever da escola formar pessoas capazes de lidar com as diferentes situações do dia a dia. Um educando com conhecimento nem sempre consegue resolver um problema quando confrontado com ele. Todavia, um sujeito cuja autonomia está bem desenvolvida, por mais que não saiba de imediato solucionar as questões, enxergará possibilidades e buscará meios para a resolução.

De acordo com Cury (2015, p. 152), “a escola deveria ser um local onde se trabalha o raciocínio esquemático, debate de ideias e o gerenciamento da psique. A sala deveria ser uma oficina, na qual os alunos são os construtores do conhecimento”. Nesta visão, o discente assume, novamente, o papel de protagonista de sua aprendizagens escolares e não escolares, seja na tomada de decisões, na construção de pontes que geram o saber ou na participação ativa das decisões nos ambientes que frequenta.

Finalmente, é imprescindível a presença de um docente autônomo, pois ele exerce muita influência sobre seus educandos. O professor com autonomia busca

melhores condições de aprendizagem, desafia e inquiete e, sobretudo, é insistente para que seus aprendizes conquistem seus desejos por mérito próprio. Sendo assim, ele estimula e é, concomitantemente, fonte de inspiração.

5 AFINAL, POR QUE A AUTONOMIA É TÃO IMPORTANTE PARA A LIDERANÇA?

Em primeiro lugar, reitera-se a importância de ambas as autonomias, externa e interna, estarem em harmonia. Ser autônomo depende, prioritariamente, do jeito de ser e da motivação que cada um carrega dentro de si. É como Freire (1979, p. 28) disse: “ninguém educa ninguém”. Em seguida, depende dos desafios e da abertura para a autonomia que os ambientes externos oferecem.

Depois, é preciso entender que a autonomia é um valor e não simplesmente um adepto do ser.

Desta forma, o conceito de autonomia implica um processo ativo, permanente e gradual inscrito num percurso progressivo e contínuo de educação e formação, pois só desta forma se obtêm a autonomia e a autonomização. Na obtenção de autonomia, impõem-se condições e aptidões: capacidade de decidir, de processar e selecionar as informações, criatividade e espírito de iniciativa, linguagem e comunicação adequadas; conhecimentos técnicos e científicos atualizados, formação profissional contínua, capacidade física e psíquica [...] (CASTRO, 2011).

Nesse entendimento, a autonomia leva à liderança, pois uma pessoa com este valor, desenvolvido plenamente, é capaz de liderar para o lado positivo, utilizando todos os seus bons atributos para mobilizar, contagiar e estimular quem está a seu redor para ações que visam o bem comum. Um líder autônomo inspira, impulsiona e transmite segurança aos demais. As pessoas se sentem bem por estarem ao lado de alguém que confia e as desafia simultaneamente, pois sabem que um líder positivo deseja sempre o melhor a seus seguidores e, do mesmo modo, é visto como exemplo positivo de perseverança e de como se relacionar com as pessoas.

6 AUTONOMIA EM EVIDÊNCIA: Palavras e exemplos confirmam

O que se verá, a seguir, são discussões e resultados sobre a construção da autonomia que leva à liderança estudantil. São possibilidades e ensejos na busca dessa construção, que, assim como as respostas, não é única e nem definitiva. A pesquisa teve como norte a admiração e compartilhamento de bons exemplos e, por isso, não julga, em nenhum momento, apenas entrelaça

informações e reações contempladas ao longo de toda a fase prática.

Na etapa das entrevistas, os estudantes concluintes da Educação Básica foram questionados sobre diferentes atividades que realizaram ao longo da vida escolar. Quando perguntados sobre as atividades em grupos, todos os estudantes comentaram que haviam realizado trabalhos em grupo desde a Educação Infantil/Anos Iniciais. Esse fato, junto com as leituras de documentos escolares, sinaliza o quanto as escolas pesquisadas estavam comprometidas no desenvolvimento social e intelectual de seus discentes.

No momento seguinte, os estudantes afirmaram que participaram de, pelo menos, duas atividades extraclasses oferecidas pelas instituições. Os educandos avaliaram as aulas de contraturno como positivas, pois podiam vivenciar algo diferente da sala de aula, tinham a liberdade de escolher aquilo com que se identificavam e, ainda, aprimoravam seus conhecimentos nos diversos âmbitos.

Alguns dos comentários emitidos pelos estudantes de diferentes escolas sobre as atividades extraclasses foram: “Eu participei porque eu sempre gostei de estar envolvida, em tipo, tudo”, “Eu sempre gostei de fazer muita coisa também. Quando eu era criança assim, nossa, balé, dança, sempre. Tudo que eu podia ir, eu ia”, “Eu acho uma coisa que a escola começou ano passado, eu não sei se está ainda até hoje, foi dar aulas de reforço para alunos menores, alunos do Ensino Médio para alunos do Ensino Fundamental II, que estudam de manhã”.

Percebeu-se ao longo dos encontros que, apesar das diferentes realidades, todos os aprendizes gostavam das atividades oferecidas pelas escolas, pois naquele momento tinham a liberdade necessária para desenvolver sua autonomia, conheciam suas habilidades e traziam contribuições positivas para a escola, pois auxiliavam no andamento das atividades realizadas nesse ambiente.

Outro ponto percebido ao longo da pesquisa diz respeito à reconstrução/seleção, tópico abordado por Herculano-Houzel (2005). Os estudantes mencionaram que, quando crianças, faziam todos os tipos de aulas extraclasses, mas, conforme cresceram, foram selecionando e diminuindo a quantidade de oficinas.

Isso provavelmente provém da reconstrução do cérebro na fase da adolescência, pois os jovens selecionam aquilo que é mais de seu interesse e se aprofundam nele. Algumas das propostas citadas pelos estudantes foram: teatro, ballé, voleibol, basquete, futsal, atletismo, coral, grupos instrumentais, xadrez, artesanato, línguas

estrangeiras, danças, entre outras. Notou-se interesse por parte dos alunos.

O grêmio estudantil foi mencionado, enquanto projeto, como algo extremamente importante para a construção da autonomia e o desenvolvimento da liderança. Todos os alunos que participam do grêmio em cada instituição mencionaram o quanto ele é significativo, pois ali encontram espaço para desenvolver sua criatividade, autonomia, responsabilidade e comprometimento.

Tanto gestores quanto estudantes levantaram essa questão – percebe-se o encontro entre a satisfação dos gestores em ter lideranças e alunos que promovem ações em benefício da escola e sociedade, e também dos estudantes, que se sentem valorizados e realizados em serem protagonistas das ações.

Outra atividade realizada em uma das instituições consiste em um projeto de cunho social, realizado em diferentes instituições do município. Uma aluna disse o seguinte: “E isso é uma coisa que marcou muito (projeto social), porque, sei lá, tanto como uma líder, como uma pessoa acrescenta muito em ti, sei lá, sair só de uma visão, sair da tua zona de conforto, refletir com as coisas”. Ou seja, nesse projeto também há o protagonismo dos estudantes, pois eles organizam as ações e são desafiados a organizarem as etapas.

Finalmente, pode-se afirmar que há consenso entre o que está registrado nos documentos escolares e o que foi abordado por alunos e gestores, pois tanto nos Projetos Pedagógicos quanto na fala dos entrevistados a questão de atividades extracurriculares está presente. As escolas pesquisadas buscam proporcionar atividades que desenvolvam o estudante em diferentes âmbitos, e percebe-se que este é um dos fatos que contribui para a identificação de líderes, bem como o incentivo para que sejam líderes positivos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação às escolas, nota-se que a formação de pessoas, norteadas por valores e por conhecimento significativo, exerce enorme influência sobre os jovens, pois eles realmente passam a observar seus colegas como pares e não como competidores. Neste sentido, a escola cumpre seu papel enquanto formadora de pessoas sociais.

O líder, essencialmente, é uma pessoa que se põe à disposição, ou melhor, se doa para os outros e assume uma responsabilidade, que não é somente dele, mas que ele decide exercer naquele momento. Não é a pessoa que está acima das outras, mas que guia, serve como ponto de segurança e referência, é exemplo para os demais.

Pessoas com perfil de liderança têm como características: comprometimento, iniciativa, ouvidos e olhares atentos, muita responsabilidade e, especialmente, influência sobre os demais por ser vistas como fonte de inspiração, fonte de admiração.

A autonomia é o principal ponto para a formação da liderança estudantil, pois educandos autônomos são capazes de gerir a si mesmos e já conseguem, aos poucos, liderar em ações promovidas por eles próprios. Todo ser humano tem o direito e, ao mesmo tempo, o dever de buscar sua autonomia, seja ela intelectual, social, financeira, política, religiosa ou cultural.

Pode-se dizer que a dificuldade de formar líderes atualmente se deve ao equilíbrio entre autonomia externa e interna, pois é preciso que ambas estejam em sintonia. A heteronomia é algo presente na Pós-Modernidade, pois é dada uma falsa liberdade aos jovens, que, na verdade, são controlados a todo instante e, de tanto verem o benefício da liderança negativa na mídia, acabam por acreditar que aquilo é a regra.

Outro ponto significativo são as atividades extra-classe. Elas, os projetos internos e a própria sala de aula são locais de construção de autonomia que leva à liderança positiva. O ponto, nesse caso, seria a integralidade. A escola deve entender que seu papel vai além de conteúdos. Precisa formar cidadãos e precisa valorizar tudo aquilo que seus jovens têm a oferecer.

Enquanto educadores, devemos nos preocupar em valorizar as lideranças positivas, de tal modo que elas sejam exemplo e influência para os demais. Concomitantemente, devemos estabelecer uma relação de proximidade com as lideranças negativas, devemos acompanhá-las e, com um trabalho minucioso, buscar a mudança de paradigma destes jovens.

REFERÊNCIAS

BRIGHOUSE, Tim; WOODS, Davids. **Como fazer uma boa escola?**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CASTRO, Olga de. Reflexões e torno da autonomia e autonomização. **Ensino Superior**, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.snesup.pt/cgi-bin/artigo.pl?id=EFkFEZyyVuKhVISOmg>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?:** inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CURY, Augusto. **O código da inteligência**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 276-286, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/115/88>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. LARANJA, Mirza. Discutindo a gestão de ensino básico. In: COLOMBO, Sonia Simões et al. **Gestão educacional:** uma nova visão. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 238-248.

MAXWELL, John. **O líder 360°:** como desenvolver seu poder de influência a partir de qualquer ponto da estrutura corporativa. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2007.

MUELLER, Alice. **Liderança estudantil:** responsabilidade da escola na construção da autonomia dos estudantes. Ivoti/RS. Disponível em: <<http://pergaweb.ieduc.org.br:8080/pergamumweb/vinculos/00002f/00002fe6.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

SASSAKI, Claudio. **Educação 3.0:** uma proposta pedagógica para a educação. São Paulo: Geekie, 2017. Disponível em: <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/452073/content_offers/Ebook%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%203.0_Uma%20proposta%20pedag%C3%B3gica%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?submissionGuid=673d9146-a93d-48e6-8f3d-74d0112e5081>. Acesso em: 15 jun. 2017.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, José Eustáquio Romão; RODRIGUES, Verone Lane (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PROGRAMA DE INTERVENÇÕES NAS HABILIDADES EDUCACIONAIS: relato de experiência em capacitação de educadores em Neurociências e Educação

PROGRAM OF INTERVENTION IN EDUCATIONAL SKILLS: report on a training experience in Neuroscience and Education for teachers

Edemilson Pichek dos Santos¹

Cármen Marilei Gomes²

Resumo: Este estudo objetiva relatar o desenvolvimento do Programa de Intervenções nas Habilidades Educacionais. Trata-se de um estudo descritivo, de natureza qualitativa. O curso foi oferecido na modalidade de extensão para 17 professores da rede pública de ensino e para os participantes do PIBID de uma Instituição de Ensino Superior da Região do Vale do Paranhana/RS, realizado em dez encontros, entre os meses de setembro e novembro de 2017. Foram abordadas temáticas sobre a neurociência aplicada à prática docente. Percebeu-se que a realização de atividades que promovam a capacitação de profissionais da educação com conhecimentos de neurociência aplicada à formação docente ainda é incipiente. Desse modo, mostram-se a relevância e a necessidade da prática de atividades ou ensino de estratégias que possam engajar e fomentar o desenvolvimento das habilidades educacionais.

Palavras-chave: Neurociências. Neuroeducação. Capacitação docente. Funções executivas. Habilidades educacionais.

Abstract: This study reports on the development of the Program of Intervention in Educational Skills. It is a descriptive study of a qualitative nature. The course was offered as an extension course for public school teachers and the PIBID participants of a higher education institution in the region of the Paranhana Valley/RS, held in ten meetings between September and November of 2017. It discussed topics related to neuroscience applied to teaching practice. It was noticed that the realization of activities that promote the training of education professionals by conveying knowledge about neuroscience applied to teacher training is still incipient. Thus, the study shows the relevance and necessity of the practice of activities or teaching strategies that can engage and encourage the development of educational abilities.

Keywords: Neuroscience. Neuroeducation. Teacher training. Executive functions. Educational skills.

INTRODUÇÃO

As neurociências têm ganhado grande destaque entre as áreas científicas em geral (HAEFFNER; GUIMARÃES, 2015). Utilizadas como âncora nas discussões sobre o ensinar e o aprender, permitem uma discussão baseada no pressuposto de que a utilização dos conhecimentos dessas ciências pode oportunizar melhores condições ao processo de aprendizagem (COSEN-

ZA; GUERRA, 2011). Os avanços alcançados pelos estudos das neurociências caracterizaram uma conexão satisfatória nos processos educacionais; ademais, tal constatação tem induzido pesquisadores a compreender a proximidade entre estudos de Neurociências e de Educação de forma sistemática, enfatizando, sobretudo, a relação ensino-aprendizagem. Entretanto, nas reflexões sobre sua importância, salienta-se que os conhecimen-

¹ Enfermeiro. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (PPGDR-FACCAT). Bolsista CAPES. Taquara, RS - Brasil. E-mail: edemilson@sou.faccat.br.

² Bióloga, Doutora em Neurociências, Docente dos Cursos de Psicologia e Enfermagem das Faculdades Integradas de Taquara/FACCAT. Taquara (RS), Brasil. E-mail: cmarilei@faccat.br.

tos científicos das Neurociências por si só não podem transformar e solucionar problemas de aprendizagem, visto que saber como o cérebro aprende não é suficiente para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011).

A neurociência traz como revelação a plasticidade cerebral, afirmando que o cérebro não é estático, mas se adapta de acordo com as necessidades do sujeito (HERCULANO-HOUZEL, 2009). Significa, então, que a aprendizagem é constante e que os comportamentos também podem ser aprendidos. Do ponto de vista fisiológico, ela está associada ao prazer, atenção voluntária focada e significação do que se está aprendendo. Nesse sentido, quanto mais recursos forem empregados na transmissão de uma informação, tanto melhor ela se fixará na memória de longa duração, o que tem importantes implicações pedagógicas para a estimulação da aprendizagem (HERCULANO-HOUZEL, 2009; IZQUIERDO, 2010).

Dessa forma, não entender por completo um processo é como possuir uma visão reduzida, distorcida e duvidosa deste; assim, pode-se dizer que a neurociência é como uma lente que busca estudar e investigar as funções do Sistema Nervoso Central (SNC) de diversas formas (SILVA; MORINO; 2012).

Como uma vertente interdisciplinar da neurociência, a neuroeducação é uma área recente que busca aplicar os conhecimentos da neurociência para auxiliar na compreensão dos processos biológicos da aprendizagem, colaborando, assim, para a elaboração de novas estratégias pedagógicas de ensino (HAEFFNER; GUIMARÃES, 2015; FILIPIN et al., 2017). Promover situações de aprendizagem nas quais todos possam estimular e desenvolver seu potencial é indispensável quando se busca oportunizar o melhor desempenho individual dos alunos. O diálogo dos conhecimentos neurocientíficos com a prática dentro das salas de aula torna-se, dessa forma, indispensável (CARVALHO, 2010).

Na área de educação, o conhecimento sobre o desenvolvimento do cérebro potencializa a compreensão do educador, possibilitando conhecer melhor o aluno enquanto sujeito da aprendizagem. Como membro ativo da construção do conhecimento, o professor necessita estar capacitado para compreender e atender às diferenças cognitivas de seus alunos de acordo com os princípios da neurociência, contribuindo para a melhora das práticas educativas (COSENZA; GUERRA, 2011; HAEFFNER; GUIMARÃES, 2015; FILIPIN et al., 2017).

Ao atualizar seus conhecimentos, os docentes permitem-se ter uma nova visão metodológica e prática, impulsionando o ensino e atendendo às dificuldades

específicas de seus discentes, conseguindo, assim, facilitar a aprendizagem, bem como minimizar as dificuldades na construção de conhecimento. Diante do exposto, este artigo tem como objetivo relatar o desenvolvimento do Programa de Intervenções nas Habilidades Educacionais (PIHE).

O PIHE surge com a proposta de instrumentalizar universitários de Pedagogia que integram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e professores da Educação Básica acerca das Neurociências e suas contribuições aplicadas à Educação. Esse programa busca uma articulação interdisciplinar visando à capacitação dos futuros pedagogos para desempenharem um papel fundamental na infância de estudantes.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, de natureza qualitativa, do tipo relato de experiência. O curso foi oferecido na modalidade de extensão para professores da rede pública de ensino e para os participantes do PIBID de uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada na Região do Vale do Paranhana/RS. Ocorreu entre os meses setembro e novembro de 2017.

Inicialmente, foi realizada a divulgação do curso pela IES, seguida pela abertura do período para inscrição, que deveria ser realizada pelo *site* da instituição. Foram ofertadas 20 vagas. Os temas abordados foram: introdução ao estudo do sistema nervoso (neurônios, organização morfológica e funcional do sistema nervoso); bases neurais da atenção; como o cérebro aprende; memória; funções executivas; o brincar e a neuroeducação; atividades de educação e saúde; importância da amamentação para o bem-estar infantil. Também foi abordada a utilização do Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEX), que traz informações sobre: organização de materiais/rotina e manejo do tempo, organização de ideias, estabelecimento de objetivos e planos; funções executivas nas atividades físicas/motoras; comunicação e gestão de conflitos; regulando emoções; trabalhando com colegas: oportunidade de exercitar a hetero e a autorregulação; jogando com o significado das palavras (DIAS; SEABRA, 2013)

O curso foi organizado em 10 encontros, descrito no Quadro 1, totalizando 20 horas de atividades. Dentre as metodologias utilizadas nos encontros, destacam-se a aula expositiva dialogada, discussão de artigos científicos sobre os diferentes temas acerca da Neuroeducação, por intermédio da técnica de sala de aula invertida, promoção de atividades práticas a respeito dos assuntos abordados no PIAFEX.

Quadro 1: Apresentação das etapas do desenvolvimento do Programa de Intervenções nas Habilidades Educacionais, Taquara, Rio Grande do Sul, Brasil, 2018

Encontro	Temática	Atividades
Primeiro	Introdução ao estudo do sistema nervoso	- Roda de conversa com os participantes para avaliar o conhecimento sobre as temáticas abordadas. - Apresentação do conteúdo programático e o desenvolvimento do curso. - Introdução sobre o Sistema Nervoso e Mecanismos Neurais da Memória.
Segundo	Bases neurais da atenção; como o cérebro aprende, funções executivas	- Aprendizagem, atenção e funções executivas.
Terceiro	Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEX)	- Apresentação do instrumento. - Divisão de grupos para realização de oficinas sobre a utilização do PIAFEX.
Quarto	Organização, manejo do tempo, organização de ideias, estabelecimento de objetivos e planos	- Oficina com exploração do módulo 1 do PIAFEX: organização de materiais/rotina e manejo do tempo. - Oficina com exploração do módulo 2 do PIAFEX: organização de ideias, estabelecimento de objetivos e planos.
Quinto	Funções executivas nas atividades físicas/motoras; comunicação e gestão de conflitos	- Oficina com exploração do módulo 4 do PIAFEX: funções executivas nas atividades físicas/motoras. - Oficina com exploração do módulo 5 do PIAFEX: comunicação e gestão de conflitos.
Sexto	Regulando emoções	- Oficina com exploração do módulo 6 do PIAFEX: regulando emoções
Sétimo	Trabalhando com colegas: oportunidade de exercitar a hétero e a autorregulação; jogando com o significado das palavras	- Oficina com exploração do módulo 7 do PIAFEX: trabalhando com colegas. - Oportunidade de exercitar a hétero e autorregulação. - Oficina com exploração do módulo 8 do PIAFEX: Jogando com os significados das palavras.
Oitavo	A brincadeira planejada: Brincar e a Neuroeducação	- Exploração do módulo 9 do PIAFEX: Conversando sobre as atividades. - Exploração do módulo 10 do PIAFEX: A brincadeira planejada.
Nono	Educação e saúde	- Atividades de educação e saúde na perspectiva de metodologias ativas a serem exploradas com os alunos por meio de atividades lúdicas. - Jogo de memória “alimentação saudável”. - Pirâmide alimentar de biscoito. - Amamentação para o bem-estar infantil. - Caderneta de vacinação da criança. - Cartilha do Adolescente.
Décimo	Grupo Focal	- Reflexões sobre as temáticas abordadas. - Avaliação dos participantes nas atividades desenvolvidas e aproveitamento do curso.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, 2018.

Colaboraram na organização e execução das atividades docentes e discentes dos cursos de Psicologia e Enfermagem das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram do curso 17 professoras da rede pública de ensino e universitárias do curso de Pedagogia, sendo estas bolsistas do PIBID. As participantes eram

de três municípios da região (Taquara, Igrejinha e Três Coroas). No decorrer do curso, as professoras demonstraram ter muitas expectativas, principalmente para entender a neuroeducação aplicada à prática docente, assim como compreender as dificuldades de aprendizagem. Cabe salientar que um dos temas que mais despertou seu interesse foi o manejo das funções executivas na educação infantil.

Sabe-se que as ciências que estudam o cérebro, bem como seus processos biológicos de aprendizagem, ainda estão pouco presentes nas escolas de educação básica do país, carecendo de maior inclusão tanto na formação do educador quanto do educando. No que tange ao currículo dos cursos de licenciaturas, por exemplo, o estudo dos processos neurobiológicos da aprendizagem e memória é pouco evidenciado (OLIVEIRA, 2013).

Em vista disso, conforme demonstra o quadro, optou-se por iniciar o primeiro encontro fazendo uma introdução sobre o Sistema Nervoso e Mecanismos Neurais da Memória, por meio de roda de conversas, aula expositiva dialogada e leituras de artigos científicos. Fez-se necessário destacar a importância do cérebro, como componente do sistema nervoso, responsável por processar as informações vindas de outros órgãos, e dar as respostas que fazem com que o corpo atue sobre o ambiente, além de possuir grande significância para o processo de aprendizagem.

É através do cérebro que se realizam os processos mentais, tais como o pensamento, a atenção e a capacidade de julgamento, os sentimentos de alegria e tristeza, assim como a capacidade de aprender ou de modificar os comportamentos à medida que se vive, denominando o funcionamento cerebral. Esse processo é feito por meio dos circuitos nervosos, através dos neurônios (células do sistema nervoso), que processam e transmitem as informações por meio de impulsos nervosos que ocorrem ao longo de sua extensão. Além disso, quando ocorre a passagem de informações entre as células são determinadas as sinapses; assim, a comunicação é formada a partir da liberação de uma substância química chamada de neurotransmissor.

O nosso cérebro é constituído por uma camada branca formada pelas fibras mielinizadas, em sua maioria substâncias gordurosas, e por uma camada cinzenta conhecida como o córtex cerebral, onde há uma predominância dos neurônios, que se encarregam de funções como a memória, a linguagem, o planejamento das ações, o raciocínio dentre outros (COSENZA; GUERRA, 2011). Desta forma, através do cérebro há o processamento das informações para que tomemos conhecimento do que acontece em nossa volta e possamos interagir; contudo, para que esse processo ocorra, há a necessidade do completo funcionamento do sistema nervoso.

Em sua composição anatômica, o sistema nervoso se apresenta em duas divisões: o sistema nervoso central (SNC) e o sistema nervoso periférico (SNP). O SNC consiste em partes do sistema nervoso que estão envolvidas pelos ossos: o encéfalo, que se localiza inteiramente

no crânio, e cujos constituintes são o cérebro, o cerebelo, o tronco encefálico e a medula espinhal coberta pela coluna vertebral óssea, que está ligada ao tronco encefálico, e cuja maior função é a condução de informações do SNP para o SNC. Todas as partes do sistema nervoso que não estão no encéfalo e na medula espinhal constituem o sistema nervoso periférico, que pode ser dividido em duas partes: o SNP somático e o SNP visceral (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2017). Assim, há uma interligação de informação constante da periferia do corpo com o SNC. Pode-se assegurar que mente e corpo trabalham de modo coordenado também quando o assunto é a aprendizagem (TOKUHAMA ESPINOSA, 2010).

Durante o segundo encontro, seguindo a abordagem do encontro anterior, foram abordadas temáticas sobre as bases neurais da atenção, como o cérebro aprende, e sobre as funções executivas. Considerando o longo período de ocorrência de mudanças maturacionais, tanto estruturais quanto funcionais, Tsujimoto (2008) afirma que o córtex pré-frontal é ainda imaturo em crianças e, por isso, tem grande potencial para mudanças flexíveis a partir de sua interação com o meio, ou seja, com o aprendizado e prática.

Essa visão é compartilhada por Dawson e Guare (2010), que, amparados nas evidências sobre períodos de aumento e redução na substância cinzenta e formação de circuitos neurais, concluem que a expressão 'use ou perca' também se aplica aos lobos frontais. A proposição refere que conexões neurais que são utilizadas são mantidas, enquanto aquelas não usadas são descartadas e perdidas nos períodos de poda. Ou seja, a prática e exercício de habilidades executivas seriam importantes para desenvolver mecanismos neurais que irão suportá-las durante a adolescência e vida adulta. Sua conclusão deixa clara a importância de pais e professores em auxiliar e orientar o desenvolvimento dessas habilidades. Essa concepção é, sobretudo, interessante, pois ilustra que, para além de fatores genéticos e neurológicos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, denominadas de Funções Executivas (FE), é influenciado pelo ambiente social.

De fato, as FE referem-se a um conjunto de habilidades cognitivas e emocionais, que incluem um contínuo monitoramento dos processos mentais e comportamentais. Cabe ressaltar que, dentre as temáticas trabalhadas com as docentes e universitárias durante o PIHE, as funções executivas estiveram presentes na maioria dos encontros. Sabe-se que o manejo e gerenciamento das funções cognitivas e comportamentais são dados pela execução dessas habilidades, que possibilita ao indiví-

duo controlar ações que são exigidas pelo ambiente em que está inserido.

As FE são caracterizadas pela atenção seletiva, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, atualização e manipulação da informação na memória de trabalho, planejamento e monitoramento das ações em andamento (UEHARA et al., 2013). Essas habilidades possibilitam a capacidade de tomar decisões, de planejamento e de sequenciamento ações; sobretudo, são importantes para lidar com situações novas (MIYAKE; FRIEDMAN, 2012).

Em crianças, as FE são habilidades necessárias para regular o comportamento em situações sociais ou escolares, engajar-se em trabalhos em grupo, para controlar comportamentos impulsivos e seguir as instruções de professores, bem como, dos pais (CARDOSO et al., 2016; VOLCKAERT; NOEL, 2015). Nesse sentido, a promoção do desenvolvimento dessas competências em crianças poderia prevenir e/ou minimizar dificuldades futuras, como: déficit de atenção, hiperatividade, comportamento agressivo, entre outros. Dessa maneira, a prática precoce de exercícios que promovam as habilidades executivas, pelo fato de a criança estar em uma fase de formação dos circuitos neurais, é importante para desenvolver mecanismos neurais que irão suportar essas habilidades durante a adolescência e vida adulta (DIAS, 2013).

Nesse contexto, notou-se que a compreensão pelos professores de que a participação deles em atividades de capacitação como PIHE promove uma maior chance de intervirem de modo adequado em uma fase de ampla plasticidade cerebral dos alunos, que é durante a infância. Quanto mais adequadas tais intervenções, melhores resultados serão obtidos do ponto de vista cognitivo e emocional. O educador precisa ter a compreensão de que é um agente capaz de transformar o cérebro de seu aluno (COSENZA; GUERRA, 2011).

A fim de estimular o desenvolvimento das FE em crianças, as autoras Dias e Seabra (2013) desenvolveram o Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas (PIAFEX), constituído de um conjunto de 43 atividades divididas em 10 módulos, cujo objetivo é estimular as funções executivas, promovendo seu desenvolvimento e, conseqüentemente, maior autorregulação. O PIAFEX norteia-se por quatro princípios: a interação entre professor e criança, que visa ajudar a promover autorregulação e autonomia; assim, é importante que o professor transfira de forma gradual o controle e responsabilidade para os alunos; os mediadores externos, tais como o uso de objetos ou acessórios ex-

ternos para ajudar as crianças a executarem as tarefas; a fala privada, tipo de fala em que a criança repete ou diz a si mesma o que realizar em uma tarefa, fala direcionada ao próprio locutor; e o incentivo à heterorregulação, que proporciona a tentativa da criança de regular o comportamento dos outros, pois precede a autorregulação (DIAS; SEABRA, 2013).

Durante os quatros encontros seguintes foram exploradas as atividades do PIAFEX, prevendo que cada módulo fosse trabalhado pelos participantes de forma prática. Os módulos foram realizados em formato de oficinas para que os participantes pudessem manusear o instrumento e discutir sobre as funções e objetivos de cada atividade. A seguir, apresentam-se os módulos do PIAFEX, trabalhados com os professores:

Módulo 1 – Organização de materiais/rotina e manejo do tempo – dividido em quatro atividades, que visam ao envolvimento dos alunos com a organização e planejamento das ações, cumprimento de objetivos em curto e médio prazo, organização do ambiente e material de trabalho, desenvolvimento de noção do tempo e adequação do comportamento para cumprir as tarefas no tempo delimitado;

Módulo 2 – Organizações de ideias, estabelecimento de objetivos e planos – esse módulo divide-se em cinco atividades que podem ser utilizadas como suporte à organização, planejamento e motivação na hétero e autorregulação, e tem como objetivo de médio a longo prazo estimular o pensamento reflexivo durante uma situação de escolha e tomada de decisão;

Módulo 3 – Organização de ideias, estabelecimento de objetivos e planos – composto por cinco atividades, que estimulam as habilidades executivas;

Módulo 4 – Funções executivas nas atividades físicas/motoras – constituído por 13 atividades, cuja maioria engloba atividades de educação física ou outras brincadeiras que envolvem o componente motor, tem como objetivo a estimulação da autorregulação e funcionamento executivo;

Módulo 5 - Comunicação e gestão de conflitos – formado por três atividades com o intuito de proporcionar aos alunos a oportunidade para aprender estratégias de autorregulação de seu comportamento e emoção; além disso, oportunizam discutir as ocorrências na sala de aula, comportamentos e as melhores maneiras de solucionar os conflitos;

Módulo 6 – Regulando emoções – contém duas atividades que auxiliam na criação de estratégias que podem ser utilizadas para ajudar as crianças a lidarem com suas emoções, e formas apropriadas de expressá-las;

Módulo 7 – Trabalhando com colegas: oportunidade de exercitar a hétero e autorregulação – esse módulo é composto por seis atividades, objetivando a implementação de estratégias para estimular funções executivas durante a administração de conteúdo;

Módulo 8 – Jogando com os significados das palavras – formado por duas atividades que despertam o pensar sobre o significado de palavras e frases ambíguas, estimulando assim o pensamento flexível;

Módulo 9 – Conversando sobre as atividades – este módulo apresenta uma atividade que pode ser implementada em diversos momentos, após as atividades de qualquer dos módulos do PIAFEX. Seu objetivo é levar a criança a pensar em como executar uma tarefa e na efetividade de sua estratégia, ou em como deve agir para solucionar um problema, promovendo a metacognição;

Módulo 10 – A brincadeira planejada – refere-se a uma atividade e é muito semelhante à brincadeira livre em que as crianças normalmente se engajam.

A partir da realização dessas oficinas, verificou-se que os professores apresentaram maior capacidade de compreensão sobre o processo de aprendizagem dos alunos, como a neurociência pode auxiliar e ampliar a prática educacional, que a construção das habilidades executivas pode ser oportunizada aos alunos por meio de atividades adequadas, e que se torna fundamental a sua consideração ao realizar as intervenções e planejamento de aulas, visto que auxilia no entendimento do aluno como ser social e individual com suas necessidades particulares e diferentes maneiras de aprender. Essa constatação vai de acordo com Meltzer (2010), o qual relata que o professor no contexto escolar serve como um modelo aos alunos e deve criar um ambiente em sala de aula orientado para objetivos, oferecendo a eles oportunidades para que possam usar estratégias para maximizar o seu potencial cognitivo. Ainda segundo Meltzer, Pollica e Barzilai (2007), as intervenções em sala de aula devem incluir a instrução direta de estratégias metacognitivas, e essa instrução deve ser ligada ao currículo.

Nessa mesma perspectiva do PIAFEX, foram elaboradas no nono encontro atividades de educação e saúde com metodologias ativas a serem exploradas com os alunos. Foi desenvolvido o “Jogo de memória: alimentação saudável” com o objetivo de relacionar hábitos alimentares saudáveis com a memória, já que esses hábitos podem favorecer a aprendizagem e a memorização. Para isso, foi aplicado o jogo da memória tradicional, utilizando cartas confeccionadas com imagens que remetem a alimentos que fazem bem para a saúde combinados com sinal positivo e imagens de alimentos que

fazem mal para a saúde combinados com sinal negativo. Essas atividades, além de estimular a flexibilidade cognitiva, a memória, comunicação e gestão de conflitos, favorecem a criação de hábitos saudáveis. Estimular hábitos saudáveis desde a infância aumenta as possibilidades de uma vida adulta saudável e fisicamente ativa. Sendo assim, trabalhar com os alunos sobre cuidados com a saúde, como a prática de atividade física e cognitiva, bem como alimentação balanceada, pode diminuir o índice de doenças no futuro (SANTOS et al., 2017). Nesse contexto, ressalta-se que a obesidade infantil é uma realidade preocupante, em nível mundial, visto que acarreta inúmeros malefícios à saúde, o que afeta diretamente todos os aspectos biopsicossociais das crianças e adolescentes (QUEIROZ MIRANDA et al., 2015). Além disso, hábitos saudáveis também são essenciais para a saúde do cérebro (HERCULANO-HOUZEL, 2009).

Ainda nesse encontro, construiu-se junto com as professoras uma pirâmide alimentar com biscoito, para salientar possibilidades de realizações de atividades lúdicas que podem ser desenvolvidas com crianças de forma educativa e que despertem sua curiosidade e criatividade. Também foram abordados os temas “Amamentação para o bem-estar infantil”, a “Cartilha do Adolescente”, e a importância da “Caderneta de vacinação da criança”, visto que a imunização básica deve ser considerada uma prática essencial para a promoção e proteção da saúde na infância (ABUD; GAÍVA, 2014). Foi destacada a possibilidade de os professores poderem auxiliar no apoio às estratégias do Ministério da Saúde para aumentar a efetividade da ação de vacinações, levando em consideração a evasão das vacinações, que coloca em risco a saúde das crianças e população em geral, com o reaparecimento de doenças erradicadas no Brasil.

Esses temas foram trabalhados com os professores no sentido de que a escola, sendo um dos principais ambientes para o desenvolvimento de relações de senso crítico e político para a construção de valores pessoais e maneiras de conhecer e viver em sociedade, merece uma atenção maior quanto à educação em saúde. Para isso, faz-se necessário o despertar desses importantes atores sociais para o reconhecimento intervenções em saúde no ambiente escolar, a fim de melhorar a qualidade de saúde das crianças e, conseqüentemente, o seu processo de desenvolvimento escolar.

No último encontro da realização do grupo focal, evidenciou-se uma avaliação satisfatória dos professores; além disso, houve de forma unânime afirmações de que o curso superou as expectativas iniciais,

trazendo reflexões importantes para a prática pedagógica. Essas avaliações corroboram Santos et al. (2017) em estudos com o PIAFEX realizados com professores de escolas públicas, que avaliaram positivamente as capacitações e demonstraram interesse na utilização de métodos que os auxiliem no desenvolvimento de habilidades cognitivas e executivas de seus alunos, bem como a utilização de novos conhecimentos advindos das neurociências, percebidos como ferramentas importantes na condução das atividades e no estabelecimento das didáticas empregadas. Os professores também destacaram como pontos positivos do curso as apresentações claras, objetivas e de fácil comunicação, a realização dinâmica das atividades, e os bons diálogos estabelecidos, fatores que levaram à popularização do saber científico de uma forma efetiva e de fácil aplicabilidade, provocando a reflexão dos profissionais frente às atividades desenvolvidas e sobre o aproveitamento do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que a realização de atividades que promovam a capacitação de profissionais da educação com conhecimentos de neurociência são importantes. Embora sejam evidenciadas relações entre as duas áreas de conhecimento, sua execução na prática para a formação docente ainda é incipiente. Desse modo, mostram-se a relevância e a necessidade da prática de atividades ou ensino de estratégias que possam engajar e fomentar o desenvolvimento das habilidades educacionais.

Mesmo com o grande avanço dessa temática, ainda há uma escassez de estudos e programas direcionados a aperfeiçoar ou manter os níveis de saúde e bem-estar com ações promocionais, a fim de fortalecer os processos cognitivos e emocionais em crianças. Mas é importante ressaltar que esses tipos de intervenções também têm papel preventivo, no sentido de que são planejadas para serem utilizadas com crianças em desenvolvimento típico, com o intuito de potencializar os processos cognitivos e evitar prejuízos no futuro.

Acredita-se que todos os objetivos propostos no curso foram alcançados, com resultados satisfatórios. De forma mais específica, este estudo contribuiu para disponibilizar um estudo empírico sobre essa temática, e a partir desse panorama foi possível compreender o quanto intervenções dessa natureza podem potencializar a formação e capacitação de professores, bem como o processo de ensino-aprendizagem, além das reflexões que podem servir como um parâmetro para outros estudos e

outras pesquisas sobre a temática.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Simone Mourão; GAÍVA, Maria Aparecida Munhoz. Análise do preenchimento dos dados de imunização da caderneta de saúde da criança. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 16, n. 1, p. 61-7, 2014.
- BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2017.
- CARDOSO, Caroline de Oliveira et al. Funções Executivas: O que são? É possível estimular o desenvolvimento dessas habilidades. In: CARDOSO, C. O.; FONSECA, R. P. (org.). **Programa de Estimulação Neuropsicológica da Cognição em Escolares: ênfase nas Funções Executivas**. Ribeirão Preto: BookToy, 2016, p. 17-33.
- CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 537-550, 2010.
- COSENZA, Ramon; GUERRA, Lenor. **Neurociência e Educação: Como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAWSON, Peg; GUARE, Richard. **Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention**. 2. ed. New York, NY: The Guilford Press, 2010.
- DIAS, Natália Martins. **Desenvolvimento e avaliação de um programa interventivo de avaliação de funções executivas em crianças**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.
- DIAS, Natália Martins; SEABRA, Alessandra Gotuzo. **Programa de intervenção sobre a autorregulação e funções executivas – PIAFEx**. São Paulo: Memnon, 2013.
- FILIPIN, Geórgia Elisa et al. Formação continuada em Neuroeducação: percepção de professores sobre a neurociência e sua importância para a educação. **Experiência: Revista Científica de Extensão**, v. 3, n. 1, 2017.
- HAEFFNER, Cristina; GUIMARÃES, Jorge Almeida. Produção científica indexada na base Web of Science na área de Neurociências e Comportamento relacionada com o tema Educação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 29, 2015.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **Neurociências na educação**. Rio de Janeiro: CEDIC, 2009.
- IZQUIERDO, Ivan. **A arte de esquecer: cérebro e memória**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2010.
- MELTZER, Lynn; POLLICA, Laura Sales; BARZILLAI, Mirit. Executive function in the classroom: Embedding strategy instruction into daily teaching practices. In: MELTZER, Lynn (ed.). **Executive function in education: From theory to practice**. London: Guilford, 2007, p. 165-193.
- MIYAKE, Akira; FRIEDMAN, Naomi P. The nature and

organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. **Current Directions in Psychological Science**, v. 21, n. 1, p. 8-14, 2012.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 1, p. 13-24, 2013.

QUEIROZ MIRANDA, João Marcelo et al. Prevalência de sobrepeso e obesidade infantil em instituições de ensino públicas vs. privadas. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 21, n. 2, p. 104-107, 2015.

SANTOS, Edemilson Pichek dos et al. Intervenções multidisciplinares: capacitação de professores em educação e saúde. **Rev. Enferm. UFPE on line**, v. 11, n. 10, p. 3980-3984, 2017.

SILVA, Fiderisa; MORINO, Carlos Richard Ibañez. A importância das neurociências na formação de professores. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 21, n. 1, p. 29, 2012.

TOKUHAMA ESPINOSA, Tracey. **The new science of teaching and learning**: Using the best of mind, brain and education science in the classroom. New York: Teachers College Press, 2010.

TSUJIMOTO, Satoshi. The prefrontal cortex: functional neural development during early childhood. **The Neuroscientist**, v. 14, n. 4, p. 335-358, 2008.

UEHARA, Emmy; CHARCHAT-FICHMAN, Helenice; LANDEIRA-FERNANDEZ, Jesus. Funções executivas: Um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. **Neuropsicologia Latino-Americana**, v. 5, n. 3, 2013.

VIVAN, Daiana. **Aplicação das diretrizes da ciência da mente, cérebro e educação à produção de vídeos educacionais**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

VOLCKAERT, Alexandra Maria S.; NOËL, Marie-Pascale. Training executive function in preschoolers reduces externalizing behaviors. **Trends in Neuroscience and Education**, v. 4, n. 1-2, p. 37-47, 2015.

DIÁLOGOS: reflexões sobre a concepção de infância na contemporaneidade

DIALOGUES: reflections on the conception of childhood in contemporary times

Daiane Machado Kaizer¹

Raquel Dilly Konrath²

Resumo: Este artigo, de cunho bibliográfico, tem por objetivo apresentar algumas considerações sobre a concepção de infância do século XXI. Expõe reflexões sobre a infância na contemporaneidade, elencando as principais modificações em relação à concepção de criança e infância da pós-modernidade, destacando como principais influenciadores desse novo “tempo” o consumo, a mídia e a tecnologia. Assim, buscar-se-á refletir sobre a importância da criança relacionar-se e interagir de maneira equilibrada com o mundo tecnológico e aparatos eletrônicos, com os momentos de brincadeiras livres, de integração com a natureza, de criação e estabelecimento de relações mútuas com outras crianças e adultos, elementos tão fundamentais, que bruscamente estão sendo desconsiderados na era pós-moderna.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Criança. Concepções de infância.

Abstract: The purpose of this article is to present some considerations about the conception of childhood in the 21st century. It offers reflections on childhood in the contemporary world, listing the main changes in relation to the conception of children and infants in postmodernity and highlighting consumption, media and technology as the main influencers of this new “time”. Thus, it reflects on the importance for children to relate and interact in a balanced way with the technological world and electronic devices by including moments of free play, integration with nature, creation and establishment of mutual relations with other children and adults, elements that are fundamental but are abruptly being disregarded in the postmodern era.

Keywords: Contemporaneity. Children. Conceptions of childhood.

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre “infância” na contemporaneidade nos remete a muitas reflexões. Dentre elas, a compreensão de fatos históricos, a partir dos quais se desencadeou o processo de mudança nas concepções de infância, que, conseqüentemente, continuam modificando-se, acarretando desafios para os pais e educadores.

Este artigo tem por objetivo refletir sobre algumas bases que sustentam a concepção de infância do século XXI, discorrendo sobre alguns fatores que influenciam direta e indiretamente as relações da criança contemporânea, bem como propor algumas estratégias a fim de auxiliar pais e educadores na educação e no desen-

volvimento da criança, equilibrando aspectos sociais, afetivos e intelectuais.

É importante destacar que

A infância que conhecemos, com a sociedade organizada em torno dela, sujeito de direitos, destinatária de afetos e preocupações, alvo de disputas e de proteção social, nem sempre existiu. A infância é um fenômeno caracteristicamente moderno, uma invenção da modernidade (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 15).

Nesse sentido, a infância não é estanque, é um processo que construiu seu espaço a partir das transformações pelas quais passou e passa a sociedade, sendo

¹ Estudante do Curso de Pedagogia do Instituto Ivoti Ensino Superior/ISEI.

² Professora Mestre do Instituto Ivoti Ensino Superior/ ISEI e Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais pela Feevale/NH.

imprescindível (re) pensar sobre o modo de ver a criança, suas interações e a forma como se constitui em um mundo globalizado e tecnológico.

2 CONTEMPORANEIDADE: DE QUE INFÂNCIA ESTAMOS FALANDO?

O tempo linear da modernidade estica-se entre o passado que não pode durar e o futuro que não pode ser. Não há lugar para o meio-termo. À medida que flui, o tempo se achata num mar de miséria, de modo que o ponteiro pode flutuar (BAUMAN, 1999, p. 19).

Para pensar no período contemporâneo, faz-se necessário refletir sobre a passagem da modernidade para a pós-modernidade, seus marcos e as influências sobre a constituição de infância, verificando o que permeou essa etapa, bem como as suas preponderâncias para a atualidade.

Dorneles e Bujes (2012) abordam que a infância como etapa social e a criança vista como sujeito de direitos começaram a ser pensadas entre os séculos XVII e XVIII, onde primeiramente voltou-se um olhar para crianças bem pequenas, sendo que as demais faixas etárias não eram visualizadas como parte integrante da infância, ficando estas considerações para um segundo ou, quem sabe, terceiro plano.

Destacam as autoras que, ao longo do século XIX, novos modos de significar a infância foram surgindo, influenciados pela entrada da mulher no mercado de trabalho, pela invenção da imprensa, pelos estudos já realizados sobre essa faixa etária e pela necessidade dos sujeitos em afirmar-se como indivíduos autônomos, com direitos e liberdade, em uma sociedade mais aberta à troca de pensamentos e recheada de ideologias: a modernidade.

Com o avanço das fábricas, a modernização dos Estados, a sociedade inseriu-se em um novo tempo, desenvolvendo uma nova forma de ver o homem, que, por sua vez, necessitou se reinventar e se adaptar às novas mudanças, requerendo reflexões, a partir de uma nova forma de ver os indivíduos, caracterizando-se por um processo de “invenção”, “[...] que convencionou chamar de invenção do humano, um processo moderno, por excelência” (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 18).

Porém, ao nos reportarmos à infância e suas concepções atuais, contemporâneas, é possível verificar que ainda não temos bases suficientes para compreender e tampouco conseguir resolver as lacunas do tempo passado, podendo, assim, definir com precisão de que infância estamos falando, uma vez que as concepções de

infância contemporâneas ainda são frutos da modernidade.

Bauman (2007) expõe que a passagem da fase “sólida” da modernidade para a sua fase “líquida”, a qual denomina “liquidez”, fruto de instabilidades na contemporaneidade, pode ser alegorizada como um viúvo de incertezas e mudanças constantes.

Destaca o autor:

Em primeiro lugar, a passagem da fase “sólida” da modernidade para a “líquida” - ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. É pouco provável que essas formas, quer já presentes ou apenas vislumbradas, tenham tempo suficiente para se estabelecer, e elas não podem servir como arcabouços de referência para as ações humanas, assim como para as estratégias existenciais a longo prazo, em razão de sua expectativa de vida curta: com efeito, uma expectativa mais curta que o tempo que leva para desenvolver uma estratégia coesa e consistente, e ainda mais curta que o necessário para a realização de um “projeto de vida” individual (BAUMAN, 2007, p. 7).

Entretanto, ao buscar olhar a criança contemporânea, primeiramente devemos nos propor considerar todo o aspecto histórico que a constituiu como sujeito, a “liquidez” moderna na qual a contemporaneidade vem buscando sustentar suas metas de curto e, quem sabe, longo prazo, observando que o consumo, a falta de tempo e a influência da mídia no transbordamento diário de informações que perpassam a sociedade mudaram nossa concepção quanto ao que denominamos de “tempo”. Assim, passa a ser necessário (re)pensar o que é fundamental para o desenvolvimento do sujeito autônomo e autoconsciente, de modo a não estereotipar uma infância mecânica e individualista.

Necessitamos compreender que o homem, e consequentemente a criança moderna que em muitas situações ainda buscamos, difere completamente da concepção contemporânea de humanidade, uma vez que, na etapa pós-moderna, “abriu os horizontes” para um novo jeito de ver e entender a criança, caracterizando-a como um indivíduo de valores, que pede respeito e pode ensinar, diferentemente do que se pensava e acreditava na modernidade.

Assim, “os seres humanos modernos foram produtos de novas formas de entendimento sobre o huma-

no, ativamente constituídas pelos discursos de sua época, frutos de relações de poder” (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 24).

Nesse sentido, podemos dizer que a criança contemporânea é fruto da estruturação e constituição de um novo homem, que está envolvido em um novo contexto social, emocional e intelectual, que gira em torno de novas concepções e influências pós-modernas, sendo as principais delas o fluxo de informações e o avanço tecnológico.

3 UMA INFÂNCIA QUE SE REINVENTA?

Se as crianças ganharam o mundo, com o qual são capazes de se conectar com rapidez, se elas encontram, ao alcance de uns poucos cliques, os seus amigos, mas também seus conhecidos virtuais, se elas se deparam com um outro mundo em que novos horizontes comunicacionais se abriram, se elas estão expostas a essas sedutoras tecnologias, não é de estranhar que tenham habilidades operacionais “tão diferentes” daquelas que faziam parte de nossas bagagens pessoais na idade delas (DORNELLES; BUJES, 2012, p.12).

As autoras nos remetem a uma nova concepção de infância, explanando uma visão de um “tempo” que se modificou e vem passando por um processo de reinvenção. Observamos e convivemos diariamente com crianças que são bombardeadas por informações através dos meios tecnológicos. Nesse novo tempo, relacionam-se com um mundo, pouco conhecido, porém totalmente aberto, o qual em apenas um clique as coloca em um universo de gigantescos caminhos e possibilidades: o mundo virtual.

Ao dissertarmos sobre a criança contemporânea, devemos levar em consideração o adulto que exerce influência sobre a sua constituição, pois como vamos falar, por exemplo, de uma infância que vem se modificando se não paramos para analisar que ela é constantemente influenciada e regida por um “tempo” que é exemplificado pelo adulto? Como queremos projetar a infância de que nós adultos fomos participantes, uma infância que se caracterizava por subir em árvores, andar pelos campos, observar que o leite saía da vaca, em uma infância onde a cultura inserida não é mais a mesma daquela época?

Também podemos refletir sob outro prisma: será que o que intitulamos de “infância” ainda é a mesma? Será que o “tempo” de hoje não é o mesmo “tempo” passado? Ou será que o que mudou não foram nossas prioridades e formas de ver o mundo? Partindo do exemplo, podemos analisar uma mudança: se em vez de subir e estimular as crianças a escalar árvores ou explicar-

lhes que o leite vem da vaca, será que, em seus primeiros anos de vida, ao receber um tablet e ao jogar um jogo virtual, imaginam ser um personagem que sobe em árvores e cuida da fazendinha?

Bauman (2007) caracteriza a pós-modernidade como uma era da incerteza, em que de certo modo as pessoas andam apagadas, colocando a culpa no tempo de que não dispõem para realizar o que desejam, resultando no que alguns autores contemporâneos da educação denominaram como “infâncias que nos escapam”.

Destaca o autor:

Não preciso acrescentar, pois isso deveria estar óbvio, que essa nova ênfase no descarte das coisas – em abandoná-las, se livrar delas – e não na sua aquisição se encaixa bem na lógica de nossa economia orientada pelo consumo. As pessoas apegadas às roupas, computadores, celulares e cosméticos de ontem representariam um desastre para uma economia cuja principal preocupação, e condição sine qua non para sua existência, é a rapidez com que os produtos vendidos e comprados são jogados fora (BAUMAN, 2007, p. 108).

É observável que esse “tempo líquido” ou “tempo das incertezas”, como caracteriza o autor, exerce influência constante sobre a infância contemporânea, estimulando o descarte, o consumo excessivo, levando a criança como “modelo” ou atrativo para chamar novos compradores e consumidores, visando à preocupação com coisas supérfluas, modo de ser e estar, deixando para trás a real preocupação com a existência, com o desenvolvimento infantil.

Assim, essas infâncias que estão nos “escapando”, fugindo do controle do adulto, envolvidas com consumo, mídia e a tecnologia, vêm caracterizando-se por infâncias que não são mais as mesmas, que se modificaram, remetendo-nos à seguinte reflexão: será que a culpa que queremos encontrar fora realmente não está em nós mesmos? Ou melhor, quem ou o que verdadeiramente se modificou?

Talvez, para auxiliarmos nas respostas a estes questionamentos, recorramos às literaturas mais atuais que conhecemos. Porém, poucas vezes nos lembramos de analisar o contexto desse novo tempo de forma eficaz, ou seja, refletir sobre o que estamos auxiliando em constituir como infância, em uma cultura que se caracteriza pelo consumo e pela competitividade, rodeada de informações, incentivadora do descarte excessivo.

Vale ressaltar que, independentemente da época ou lugar, as crianças não deixaram de ser crianças, porém são vítimas desse novo tempo, das ações e reações dos adultos, que, por sua vez, demonstram a “liquidez”

em suas relações humanas, colocando as necessidades dessa nova infância, mais uma vez, em segundo plano.

Afirma Bauman (2007, p. 15):

A vida social se altera quando as pessoas vivem atrás de muros, contratam seguranças, dirigem veículos blindados, portam porretes e revólveres, e frequentam aulas de artes marciais. O problema é que essas atividades reafirmam e ajudam a produzir o senso de desordem que nossas ações buscavam evitar.

Nesse sentido, constata-se que as relações que permeiam a criança contemporânea, em “tempos líquidos”, têm deixado para segunda instância as relações sociais, enclausurando-as em um novo tempo, por ora, mais individualista, e, quem sabe, não colocando as interações e brincadeiras, tão fundamentais para o desenvolvimento da criança, em perigo? Cada vez mais erguemos muros, ficamos presos em casa, fazendo parte de “uma sociedade que impõe uma infância que se distancia cada vez mais do brincar com a terra, com a água e com o fogo, elementos que estão presentes na vida ao ar livre” (HORN, 2017, p. 85).

4 SER CRIANÇA NA ERA DA MÍDIA, CONSUMO E TECNOLOGIA: ONDE FICA O TEMPO DE BRINCAR POR BRINCAR?

A mídia tem sido entendida como uma das principais “responsáveis” pelas modificações na face do mundo (MOMO, 2007, p. 56).

Momo (2007), em sua pesquisa, realiza uma leitura de que os sujeitos, bem como as modificações do mundo, sejam vinculados à forma de pensar e atuar da sociedade. Estas estão relacionadas com o que a mídia processa como necessidades fundamentais para a constituição das pessoas.

A autora intitula a mídia como a principal “responsável” pelas influências da concepção de infância contemporânea, desempenhando a função de estabelecer o que se enquadra em tal sociedade, em determinado tempo, sentindo-se excluídos dessas “normativas” aqueles sujeitos que não conseguem acompanhar as mudanças sociais e aquilo que é considerado como “critérios básicos” para intitular-se como “contemporâneo”.

Pensando na infância pós-moderna, isso não é diferente, pois assim como o mundo adulto mostra-se rodeado de “normativas” e “parâmetros” para classificar os sujeitos como “tecnológicos” e “contemporâneos”, diferenciando-os dos sujeitos “analógicos” e “modernos”, a criança também é envolvida por essas novas influências, sendo a mídia uma das principais, que a estimula constantemente ao consumismo, objetivando

envolvê-la em informações, de modo a qualificar e personalizar sua formação enquanto sujeito na sociedade.

Nesse ponto, mostra-se necessário compreender que não há possibilidades de contestar que um dos aspectos que compõem a sociedade contemporânea atualmente é a inclusão do sujeito em um mundo tecnológico, o envolvimento com ele, uma vez que, independentemente da classe social, as crianças estão envolvidas com essas novas linguagens, por meio da televisão, dos celulares, computadores, entre outros.

Dessa forma, as crianças são envolvidas o tempo todo em novas informações que poderão resultar em novas aprendizagens, envolvendo-se com múltiplas linguagens em ambientes diversificados. Quanto a isto, afirma La Rosa (2003, p. 12) que “[...] existem aprendizagens que vão acontecer no contexto informal – certamente nesta situação ocorrem a maioria delas – e que constituem um rico e fundamental repertório de experiências”.

Não queremos de forma alguma punir ou exprimir julgamento quanto aos meios tecnológicos ou ao papel que exerce a mídia quanto à sua marcante influência no consumismo, uma vez que desempenha seu papel e exerce contribuições significativas para o processo da humanidade.

Queremos trazer à tona a seguinte questão, que por variadas justificativas contemporâneas, “modernização”, “falta de tempo”, vem caindo no esquecimento e ficando para segundo ou, quem sabe, terceiro plano: a necessidade de deixar a infância se compor por ela mesma, por meio de diversificadas interações com os outros sujeitos e espaços, principalmente com o meio natural, expressando sua liberdade e essência infantil. Nesse sentido, Barros (2018, p. 7) corrobora essa ideia ao apontar a necessidade de que devemos reconhecer, em qualquer época

[...] o brincar livre como intrínseco à infância, como linguagem essencial por meio da qual a criança descobre e apreende o mundo. Na natureza, a criança brinca através da inteligência de seu corpo e está potente. Ao mesmo tempo, a natureza é ninho e refúgio para momentos de solidão e introspecção.

Caso contrário, ao falarmos sobre infância, cada vez mais incorporamos um discurso permeado por uma essência individualista, subjetiva, associada ao uso excessivo da tecnologia, desorientado do olhar adulto.

São muitas as incertezas, porém tentar encontrar o ponto de equilíbrio é fundamental para estabelecermos relações saudáveis entre as tecnologias e meios eletrônicos (computadores, tablets, celulares, entre outros) e as interações e brincadeiras que a criança necessita

realizar com seu corpo, com outros sujeitos e com o ambiente ao seu redor, em espaços diversificados.

Aqui, referimo-nos a locais em que a criança, independentemente da faixa etária na qual se encontre, possa brincar livremente, imitar, fantasiar e imaginar, sem estar contida em um só lugar ou à frente de uma tela ou aparelho tecnológico, de maneira contida.

É necessária uma análise profunda em relação à criança já que somos partícipes do seu desenvolvimento, pois estamos atentando para uma infância rodeada por informações, sendo constantemente influenciada pela mídia, que busca prendê-la pelo consumo, destacando o individualismo e o materialismo, capturando-a, deixando escapar a significância de “ser criança”, a qual não pode ser substituída e tampouco negligenciada. Esta caracterizada pelo brincar, o interagir livre e espontâneo que são potencialmente latentes dentro de cada criança.

Então fica a seguinte questão: mas com o joguinho do celular, ela também não está brincando? Sim, porém será que este brincar, que também desempenha um papel e garante algumas interações, pode ser exclusivamente substituído pelas experiências e brincadeiras que partem da criação da própria criança?

Sob outro prisma: brincar não é simplesmente só brincar! É aprender a relacionar-se, a construir aprendizagens e autodescobrir-se, servindo para a criança e o adulto. Quanto a isso, Moyles (2002, p. 20) ressalta a importância das interações espontâneas, do contato com a natureza na época contemporânea, afirmando que

O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e ser empático com os outros. Ele leva as crianças e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais da expectativa e tolerância.

Dessa forma, ao brincar de maneira espontânea, explorando diferentes materiais e diversificados ambientes, a criança vai desenvolvendo suas habilidades físicas, emocionais e intelectuais, diferentemente de um jogo formal, por exemplo, no tablet ou celular, em que “[...] tende a haver maior formalidade e menor facilidade para as pessoas expressarem a si mesmas e suas próprias qualidades.” (MOYLES, 2002, p. 22).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogar sobre a concepção da infância e de “ser criança” na contemporaneidade faz parte de um olhar sensível em propor-se a refletir sobre qual é esse “novo

tempo” sobre o qual tanto temos nos debruçado para tentar compreendê-lo.

Falar sobre a infância pós-moderna é constatar que a infância vem se reinventando e que essa mudança é fruto da influência de diversificados meios (tecnologia, mídia, consumo). Outro aspecto a ser observado refere-se à importância, à valorização desses aparatos para a etapa da infância que são apresentados e reverenciados pelos exemplos do mundo adulto.

Uma questão que não podemos negligenciar: o que a criança quer? Brincar e interagir livremente, se sujar e explorar o mundo que está à sua volta, realizando suas construções, conhecendo seu próprio corpo, seus limites e potencialidades, fatores que não necessitam ser apresentados, pois são latentes dessa etapa. Porém necessitam ser proporcionados e receber o seu devido valor.

Um clique! Por apenas um, tudo é novidade, abre-se um novo mundo, rodeado por informações que, de certa forma, também permitem uma “interação”. Mas será que não estamos esquecendo de oportunizar as principais interações e brincadeiras para a infância?

Hoje não há mais como deixar para trás o envolvimento com elementos da sociedade contemporânea (tecnologias, meios eletrônicos). Porém temos que dialogar, enquanto escolas, famílias, instituições que exercem direta ou indiretamente influência e responsabilidade pelos cuidados e educação das crianças. Isso recai sobre as seguintes questões: Quais são as orientações que damos às crianças quanto ao envolvimento com esse “novo mundo”? Ou esse momento é como uma válvula de escape para que o adulto possa desempenhar outras tarefas? Observo os caminhos que a criança escolhe no mundo virtual? Como a acompanho nesse percurso?

Enquanto responsáveis pela educação das crianças, não podemos nos esquecer de proporcionar a elas momentos para “serem crianças”, serem elas mesmas, deixando-as interagir livremente em ambientes diversificados, resgatando brincadeiras tão fundamentais para o seu desenvolvimento, como pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, permitindo-lhes se autodescobrirem e serem protagonistas do próprio tempo infantil.

Consideramos na contemporaneidade a necessidade de proporcionar momentos para que a criança se descubra, desvende os mistérios do seu corpo, sinta os elementos da natureza, bem como conviva com outras crianças, explorando diferentes ambientes e materiais, a fim de que, gradativamente, sob o olhar do adulto mediador, possa integrar-se e experimentar momentos únicos e ricos de brincadeiras livres, ou seja, interagindo para além da tecnologia.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Maria Isabel Amando de (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Alana, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- LA ROSA, Jorge de. **Psicologia e educação**: o significado do aprender. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12185>>. Acesso em: 16 maio 2018.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar?**: o papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Artigos do Dossiê Temático

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PELA FONTES VISUAIS: reflexões a partir das recordações escolares *Cláudia Gisele Masiero
Carlos Eduardo Ströher*

CADERNOS ESCOLARES: duas coleções singulares e um mar de possibilidades *Milene Moraes de Figueiredo*

A EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS DISCENTES COMO ATIVIDADE DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM DESIGN *Gustavo Cossio*

OS RITUAIS ESCOLARES EM PAUTA: a construção do objeto de pesquisa *Bárbara Virgínia Groff da Silva*

PARA ALÉM DE REPOSITÓRIOS DA CULTURA ESCOLAR: cartografia dos lugares de memória da educação de Porto Alegre/RS *Lucas Costa Grimaldi*

PROSOPOGRAFIA: aplicando a metodologia das biografias coletivas em História da Educação *Eduardo Cristiano Hass da Silva*

Artigos Livres

PERSPECTIVAS CRÍTICAS NA QUESTÃO SOCIOAMBIENTAL À LUZ DO CONCEITO DE CENTROS E PERIFERIAS DE PETER BURKE *Cristiano Weber*

O MOVIMENTO ESCOLAR SEM PARTIDO E A “ESCOLA COM RELIGIÃO”: aproximações a partir da série *Star Trek: Deep Space Nine* *Eduardo Pacheco Freitas*

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ATRAVÉS DA LINGUAGEM MIDIÁTICA VERBAL E NÃO VERBAL *Andreine Lizandra dos Santos*

AMORISMO: visualizando a afetividade no espaço escolar através da visão discente *Cristiano da Cruz Fraga
Cecilia Decarli*

MEMÓRIAS, REGISTROS BIOGRÁFICOS E PERCURSOS DE VIDA: os afrodescendentes no Vale do Paranhana (RS/Brasil) *Daniel Luciano Gevehr
Greice Caroline Santellano*

LIDERANÇA ESTUDANTIL: o que temos a aprender sobre a vivência da autonomia na escola? *Alice Mueller
Marguit Carmen Goldmeyer*

PROGRAMA DE INTERVENÇÕES NAS HABILIDADES EDUCACIONAIS: relato de experiência em capacitação de educadores em Neurociências e Educação *Edemilson Pichek dos Santos
Cármem Marilei Gomes*

DIÁLOGOS: reflexões sobre a concepção de infância na contemporaneidade *Daiane Machado Kaizer
Raquel Dilly Konrath*