

v. 11, n. 2, julho/dezembro 2023

Revista Acadêmica

Licencia & acturas



INSTITUTO IVOTI
FACULDADE

Graduação | Pós-graduação | Extensão
v. 11, n. 2, julho/dezembro 2023



ISSN: 2525-5754

ISSN 2525-5754

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

v. II, n. 2, julho/dezembro 2023

Ivoti

Faculdade Instituto Ivoti

© **Faculdade Instituto Ivoti**
Rua Júlio Hauser, 171
93900-000 – Ivoti/RS
Tel.: (51) 3563-8656
E-mail: contato@institutoivoti.com.br
www.institutoivoti.com.br

Coordenação Editorial:
Ailim Schwambach

Conselho Científico:

Ailim Schwambach – Faculdade Instituto Ivoti – Ivoti
Antônio Gomes Ferreira – Universidade de Coimbra/Portugal
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 Grazziotin – UNISINOS – São Leopoldo/RS – Brasil
Luciane Wagner Raupp – Faculdade Instituto Ivoti – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Ernani Mügge – Faculdade Instituto Ivoti – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil
Ivo Dickmann – UNOCHAPECÓ – Chapecó/SC – Brasil
Marguit Carmem Goldmeyer – Faculdade Instituto Ivoti – Ivoti/RS – Brasil
Marlise Regina Meyrer – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
Moisés Waismann – UNILASSALE – Canoas/RS – Brasil
Mônica da Silva Gallon – UAB – Barcelona/Espanha e UFPR/PR – Brasil
Patrícia Weiduschadt – UFPel – Pelotas/RS – Brasil
Rainer Lehmann – Deutsche Gesellschaft für Polarforschung
Rosane Marcia Neumann – UPF – Passo Fundo/RS – Brasil
Rosângela Markmann Messa – Rede Sinodal – São Leopoldo/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: Fabiano Pucci do Nascimento

Revisão: Angela Musskopf e Maria do Carmo Mitchell Neis

Arte-final: Maria do Carmo Mitchell Neis

Informações básicas:

A Revista **Licencia&acturas** é uma publicação semestral da Faculdade Instituto Ivoti 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 a Faculdade Instituto 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)- . – Ivoti: ISEI, 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 Educação Ivoti. II. Título.

CDU: 37

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| APRESENTAÇÃO | 5 |
| <i>Ailim Schwambach</i> | |
| “OS VEGAN’S VÃO DOMINAR O MUNDO!”: reflexões escolares sobre o fazer científico pacifista | 7 |
| <i>Jander Fernandes Martins, Vitoria Duarte Wingert</i> | |
| A UNIVERSIDADE FEEVALE E SUA ESCOLA DE APLICAÇÃO: panorama das práticas curriculares na formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental | 21 |
| <i>Aline Silveira de Lima Schnorr, Janaína Cardoso, Janaína Regra, Paula Luce Bohrer</i> | |
| SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE PLANEJAMENTO FINANCEIRO PARA ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS FINAIS..... | 33 |
| <i>Guilherme Araújo Soares, Maria Isabel Menezes Rolleri, Maria Ione Feitosa Dolzane</i> | |
| BACHELARD E MONTESSORI: um encontro escolar inesperado! | 45 |
| <i>Jander Fernandes Martins, Vitoria Duarte Wingert, Samila Beatriz Weber</i> | |
| LETRAMENTO PARA UMA SOCIEDADE JUSTA: uma análise das metas do PNE e sua inserção na gestão pública..... | 58 |
| <i>Caroline Inês Becker, Marcos Kan Moori</i> | |
| LETRAMENTO E A GESTÃO PÚBLICA: de que modo as avaliações externas podem contribuir para uma educação que promova uma sociedade justa? | 76 |
| <i>Caroline Inês Becker, Marcos Kan Moori</i> | |
| PAISAGEM EM MOVIMENTO E AS NARRATIVAS MIDIÁTICAS DAS TRANSFORMAÇÕES DOS ESPAÇOS PÚBLICOS | 91 |
| <i>Danielle Antunes de Oliveira, Julia Helena de Oliveira Gonçalves, Mariluci Neis Carelli</i> | |
| AS PROMESSAS QUE INFLUENCIARAM A VINDA DE ALEMÃES PARA O SUL DO BRASIL REGISTRADAS NA OBRA FERRO E FOGO DE JOSUÉ GUIMARÃES..... | 100 |
| <i>Antonio Hugo Lima Lopes, Marguit Carmem Goldmeyer</i> | |

APRESENTAÇÃO

Caros leitores, é com grande entusiasmo que lançamos a mais recente edição da revista acadêmica “Licenciaturas” do segundo semestre de 2023, com uma compilação diversificada de contribuições valiosas que exploram diferentes aspectos e desafios do campo educacional.

Os títulos dos artigos desta edição prometem uma jornada envolvente através de temas relevantes e perspectivas inovadoras. Abrimos esta edição com uma provocação intrigante:

1. "OS VEGAN'S VÃO DOMINAR O MUNDO!": Reflexões Escolares sobre o Fazer Científico Pacifista - Autores: Jander Fernandes Martins, Vitoria Duarte Wingert

O texto conduz os leitores por reflexões escolares acerca do consumo e do pensar dos alunos sobre a inteligência dos animais, com representações gráficas sobre esta investigação.

Já no segundo artigo, encontramos o texto:

2. A UNIVERSIDADE FEEVALE E SUA ESCOLA DE APLICAÇÃO: Panorama das Práticas Curriculares na Formação de Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das autoras: Aline Silveira de Lima Schnorr, Janaína Cardoso, Janaína Regra, Paula Luce Bohrer

Neste artigo mergulhamos na esfera educacional com um olhar atento para a formação de professores. Aline Silveira de Lima Schnorr, Janaína Cardoso, Janaína Regra e Paula Luce Bohrer apresentam um panorama detalhado das práticas curriculares na Universidade Feevale, destacando o impacto dessas práticas na formação de educadores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE PLANEJAMENTO FINANCEIRO PARA ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS FINAIS - Autores: Guilherme Araújo Soares, Maria Isabel Menezes Rolleri, Maria Ione Feitosa Dolzane

Este artigo apresenta uma abordagem prática e crucial para a educação financeira. Guilherme Araújo Soares, Maria Isabel Menezes Rolleri e Maria Ione Feitosa Dolzane desenvolvem uma sequência didática voltada para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, abordando o planejamento financeiro e promovendo habilidades essenciais para o futuro.

4. BACHELARD E MONTESSORI: Um Encontro Escolar Inesperado! - Autores: Jander Fernandes Martins, Vitoria Duarte Wingert, Samila Beatriz Weber

No quarto artigo, exploramos um encontro surpreendente entre duas grandes referências educacionais, Bachelard e Montessori, no contexto escolar. Jander Fernandes Martins, Vitoria Duarte Wingert e Samila Beatriz Weber investigam como essas abordagens filosóficas e pedagógicas podem se entrelaçar, proporcionando novas perspectivas para a educação.

5. LETRAMENTO PARA UMA SOCIEDADE JUSTA: Uma Análise das Metas do PNE e Sua Inserção na Gestão Pública - Autoras: Caroline Inês Becker, Marcos Kan Moori

Os autores Caroline Inês Becker e Marcos Kan Moori examinam as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) em relação ao letramento, analisando sua integração na gestão pública. Este artigo propõe uma reflexão sobre como o letramento pode ser uma ferramenta eficaz na construção de uma sociedade mais justa.

6. LETRAMENTO E A GESTÃO PÚBLICA: De Que Modo as Avaliações Externas Podem Contribuir Para uma Educação que Promova uma Sociedade Justa? - Autores: Caroline Inês Becker, Marcos Kan Moori

No sexto artigo continuamos a explorar a interseção entre letramento e gestão pública, Caroline Inês Becker e Marcos Kan Moori investigam de que maneira as avaliações externas podem contribuir para uma educação mais equitativa e justa.

7. PAISAGEM EM MOVIMENTO E AS NARRATIVAS MIDIÁTICAS DAS TRANSFORMAÇÕES DOS ESPAÇOS PÚBLICOS - Autores: Danielle Antunes de Oliveira, Julia Helena de Oliveira Gonçalves, Mariluci Neis Carelli

Este artigo aprofunda na análise das narrativas midiáticas que envolvem as transformações dos espaços públicos em constante movimento. Danielle Antunes de Oliveira, Julia Helena de Oliveira Gonçalves e Mariluci Neis Carelli exploram estas narrativas em seu texto.

8. AS PROMESSAS QUE INFLUENCIARAM A VINDA DE ALEMÃES PARA O SUL DO BRASIL REGISTRADAS NA OBRA "FERRO E FOGO" DE JOSUÉ GUIMARÃES - Autores: Antonio Hugo Lima Lopes, Marguit Carmem Goldmeyer

No último artigo, encerramos esta edição com uma imersão na história e cultura alemã, onde o autor Antonio Hugo Lima Lopes, analisa as promessas que influenciaram a imigração de alemães para o sul do Brasil, utilizando a obra "Ferro e Fogo" de Josué Guimarães como fonte primária.

Cada artigo da Revista *Licenciaturas* oferece uma contribuição única e valiosa ao entendimento e avanço do campo educacional. Agradecemos a todos os autores pela dedicação e esperamos que essas reflexões inspirem novas perspectivas e debates no cenário acadêmico.

Boa leitura!

Dra. Ailim Schwambach¹

¹ Doutora pelo PPG em Educação em Ciências da UFRGS, com doutorado sanduíche pela Universidade de Londres, Inglaterra. Bolsista CAPES (2016). Mestre em Educação em Ciências pela UFRGS (2010). Graduada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora do Instituto Superior de Educação Ivoti e do Instituto Ivoti. Trabalha com a Formação de Professores nas áreas de Ciências, Projetos Escolares, Educação Ambiental e História e Cultura Afro-Brasileira. Vencedora do Prêmio RBS de Educação de 2014 e finalista do Prêmio em 2017, na categoria Gênero. Delegada do Brasil na COP 21, França.



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i2.291>

“OS VEGAN’S VÃO DOMINAR O MUNDO!”: reflexões escolares sobre o fazer científico pacifista

“VEGAN’S WILL DOMINATE THE WORLD!”: school reflections on pacifist science practice

Jander Fernandes Martins¹
Vitoria Duarte Wingert²

Resumo: O presente texto é fruto de uma pesquisa realizada com uma turma de 4º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, no ano de 2022, abordando o tema "Relação Humano-Animal na Ciência". A pergunta-problema que norteou a pesquisa foi: A partir da perspectiva dos estudos da relação humano-animal, é possível fazer ciência de forma pacífica? Metodologicamente, realizou-se leituras orientadas com os alunos e a aplicação de questionários. Como resultado, em relação ao uso de animais na ciência, identificou-se o pensar e agir da comunidade escolar sobre os benefícios e malefícios dessa prática, a viabilidade ou não de abolir o experimento animal, e, por fim, a elaboração de reflexões e posicionamentos baseados em evidências científicas sobre a possibilidade ou não de realizar um fazer científico pacifista, sem a necessidade de causar dor ou maltratar seres vivos.

Palavras-chave: Antropologia da relação humano-animal. Cultura. Escola. Feira de Ciências. Trabalho didático.

Abstract: This text is the result of research carried out with a 4th year class at a Municipal Elementary School, in the year 2022, addressing the theme "Human-Animal Relationship in Science". The problem question that guided the research was: from the perspective of human-animal relationship studies, is it possible to do science peacefully? Methodologically, guided readings were carried out with students, and questionnaires were administered. As a result, about the use of animals in science, the thinking and actions of the school community were identified regarding the benefits and harms of this practice, the feasibility or not of abolishing animal experiments, and, finally, the elaboration of reflections and positions, based on scientific evidence on the possibility or not of carrying out a pacifist scientific.

¹ Doutor em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE), Pedagogo (UFSM), professor concursado em Campo Bom/RS. E-mail: martinsjander@yahoo.com.br

² Mestra em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE). Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social (FEEVALE), licenciada em História (FEEVALE). Professora concursado em Campo Bom/RS. E-mail: vitoriawingert@hotmail.com

activity, without the need to cause pain or mistreat living beings.

Keywords: Anthropology of human-animal relationships. Culture. School. Science fair. Didactic work.

1 INTRODUÇÃO

Um dos fenômenos relacionais mais importantes ocorridos ao longo d’A *Escalada Humana*, parafraseando Jacob Bronowski, sem dúvidas foi e é a estabelecida entre “humanos e animais”. Relação esta que contribuiu de modo significativo nos degraus da ascensão biopsicocultural do homem. Porém, essa contribuição não se deu apenas por um viés romântico e harmonioso; poderíamos dizer que, na longa trajetória histórica do desenvolvimento biológico e cultural, as relações entre humanos e animais, ora pautadas em medo e/ou repugnância, ora em vínculos de respeito, afeição e companheirismo, caracterizaram-se sempre por finalidades prático-utilitaristas (Martins; Wingert; Rambo, 2020).

Desde a alvorada da humanidade, os animais motivaram o homem a pensar sobre sua própria origem e natureza. Não por acaso, na tradição cultural ocidental de vertente judaico-cristã, é na relação humano-animal que se dá “a queda do Paraíso”. E é também nesta relação que, em dada cultura oriental, o homem ascende-se aos planos das divindades celestiais e é alimentado por vacas brancas celestiais. Além disso, há narrativas heroicas nas quais humanos são criados por animais (caso exemplar de Rômulo e Remo) (Martins; Wingert; Rambo, 2020).

Levando em consideração essas reflexões que perpassam naturezas distintas de se pensar o homem no cosmos, surgiu o presente trabalho. Pensando na contemporaneidade em seus processos e manifestações culturais, na esteira da relação entre humanos e animais, propomos a pesquisa de um fragmento dessa

relação mais ampla, que é a questão da relação humano – animal na ciência (In-gold, 1994).

O presente texto é resultado de uma pesquisa realizada com uma turma de 4º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental no ano de 2022, com o tema a “relação Humano-Animal na Ciência”. Buscou-se responder à seguinte pergunta-problema: A partir da perspectiva dos estudos da relação humano-animal, é possível fazer ciência pacífica? Metodologicamente, realizaram-se leituras orientadas com os alunos e aplicação de questionários.

Se, por um lado, o contexto e a necessidade dos estudantes envolvidos, pois concretamente, a motivação se dá no fato de se tornar prática discursiva comum na sala de aula, frases: “Oi, vegan!”, “Seu vegan! Comedor de brócolis!”, ou ainda, “os vegan vão dominar o mundo!”. Tais falas, fruto do contexto característico do ocidente contemporâneo, reverberaram na sala de aula da turma 42 devido ao fato de um dos sujeitos inseridos neste ambiente não “consumir carne”. Tal fato gerou indagações e exaltações de um imaginário cultural ocidental que, há mais de três décadas, eclodiu no ocidente e que vislumbra sua materialização por discursos de crianças com idade entre 9-10 anos das formas mais variadas, sedimentando um imaginário humano-animal que acompanha a “escalada do homem” desde sua alvorada. Aliada a esse fator e contexto, um dos projetos de aprendizagem da turma envolve o cultivo e cuidado de plantas em sala de aula, na forma de “espaço verde”, onde cada aluno foi/é previsto que tenha uma planta para realizar os cuidados. Assim, aliando uma particularidade curiosa da turma com um

anseio humano.

Por outro lado, os estudos que tratam da questão da animalidade na vida humana, acirrou-se nas últimas décadas. Nesse sentido, temos, por exemplo, estudos que demonstram que, historicamente, a relação humana com os animais tem se pautado em princípios prático-utilitaristas, ou seja, animal “bom para comer” (bovinos, suínos, aves, pescados), enquanto mercadoria (cabras, bovinos, aves exóticas), ou ainda como extensão humana para a realização de atividades de grande esforço (tração animal de equinos, muares), além de símbolos (religiosos, marciais, mitológicos). Mais recentemente, vem-se legitimando estudos sobre o “bem-estar animal” (Descola, 1998; Froehlich, 2015; Pastori; Matos, 2015).

Recentemente³, vem se legitimando estudos sobre a interação “Multiespécies” (Haraway, 2008), ou seja, a relação entre humanos e animais em suas múltiplas facetas. Isso inclui o antropocentrismo” e “pós-humanismo” (Lewgoy; Segata, 2017), os animais como pets e a questão da moralidade (Kulick, 2009; Pastori; Matos, 2015), a discussão sobre “bem-estar animal” (Froehlich, 2015), a domesticação animal (Digard, 2012), os animais na ciência (Haraway, 2011), no plano jurídico (Bevilaqua; Velden, 2016), na moralidade (Lewgoy; Sordi; Pinto, 2015) e no bem-estar animal (Descola, 1998; Froehlich, 2015; Pastori; Matos, 2015). Além disso, há a consideração da questão das práticas sacrificiais de animais em religiões (Gomes, 2017).

Como se vê, as questões relacionadas, em última instância, sobre o “bem-estar animal”, demonstram-se no mundo da ciência algo efetivamente

necessário de ser levantado, problematizado, compartilhado perspectivas e engajadas alternativas para se pensar um novo espírito científico, no qual a viabilidade (ou não) do uso de animais em experimentos científicos seja pauta central.

Dando continuidade à argumentação tecida até aqui, lançam-se fragmentos extraídos do documento *Cadernos Técnicos de Veterinária e Zootecnia* (2012):

[...] A Etologia descreve e analisa o comportamento, que é um dos recursos de adaptação desenvolvidos pelos animais em resposta aos desafios do ambiente [...]” em **Comportamento animal: uma visão geral** (Gonçalves; Andrade, 2012). Ou ainda, “[...] reduzir o número, refinar metodologias e desenvolver alternativas para o uso de animais no ensino e na pesquisa é uma forte tendência mundial[...]” em **Utilização de animais no ensino e na pesquisa em** (Molano, 2012). Também, há, “[...] ao longo da História, não apenas as técnicas evoluíram, mas também a referência ética que norteia o procedimento de vivissecção no ensino da Veterinária [...]” em **A vivissecção e o uso de animais no ensino** (Faleiros; Jordão, 2012). No contexto do cenário geral brasileiro, “[...] O que diz a Lei 11.794, de 2008, a “Lei Arouca”, sobre o uso de animais na experimentação científica? [...]” em **Experimentação Animal no Brasil: análise crítica da legislação pertinente** (Mendes; Faleiros, 2012) e por fim, para citar só mais um caso de contexto brasileiro, temos “[...] O custo da adoção de boas práticas para o Bem-estar de animais de produção se reflete no aumento da produtividade e da qualidade dos produtos [...]” em **Bem-estar Animal e o mercado** (Moreira, 2012).

³ À título de lembrança, a questão do “especismo” surge na década de 1970 com grupo de filósofos da Universidade de Oxford, onde Richard Ryder cunha e lança essa terminologia, a qual será utilizada na famosa obra de Paul Singer “Libertação Animal” (1975), lançada na mesma década e que, serviu de divisor de águas na questão de movimentos de “direitos animais”.

Enquanto isso, no cenário mais amplo da cultura humana, as discussões sobre humanos e animais permitiram colocar em discussão algumas instâncias até então pouco discutidas/debatidas nas discussões antropológicas mais tradicionais, como o antropocentrismo” e “pós-humanismo” (Lewgoy; Segata, 2017), os animais como *pets* e a questão da moralidade (Kulick, 2009; Pastori; Matos, 2015), a discussão sobre “bem-estar animal” (Froehlich, 2015), a domesticação animal (Digard, 2012), os animais na ciência (Haraway, 2011), no plano jurídico (Bevilaqua; Velden, 2016; Sordi, 2011) e na moralidade (Lewgoy; Sordi; Pinto, 2015) e ética animal (Naconecy, 2006).

Ou seja, para Martins e Wingert (2018)

[...] uma representação das mudanças culturais ocorridas nas últimas duas décadas em escala global na esfera privada familiar, na qual animais vem se tornando membros efetivos e afetivos das famílias humanas, por meio de fenômenos denominados, por antropólogos iminentes, de “filhotização, petshismo”. (Digard, 1999; Ingold, 2000). [...] as relações envolvem “emoção e empatia” (Kulick, 2009) entre humanos e animais tem se intensificado nessas últimas décadas, como reflexo da condição “pós-humanista” como resposta à “tese da exceção humana” (Lewgoy; Segata, 2017).

Dito isso, cabe indagar: seria um campo profícuo para análise os estudos sobre uma ciência pacifista, na qual se abole o uso e experimentos em animais?

Esta questão, complexa e profunda, faz parte das temáticas nos centros de pesquisas e estudos de ponta, conforme afirmam Haraway (2011), Kohler (2015) e Souza (2013). Porém, o interessante é evidenciar que crianças em idade escolar, devido ao contexto e acesso informativo digital disponível nesta

época, refletem em caráter de senso comum sobre questões essenciais da dinâmica sociocultural humana contemporânea.

Não seriam esses casos exemplos materiais do que a filósofa Donna Haraway (2011) chama de “espelho animal” onde se define os animais tomando como reflexo de qualidades, características etc., os atributos humanos? (Wingert; Martins, 2018).

Essa nova configuração familiar interespecies mobiliza-nos a refletir sobre as relações de parentesco (Levi-Strauss, 2012; Levi-Strauss; Gouch; Spiro, 1980). De acordo com estudos realizados por Andreia Osório (2011; 2016), mostram que os “animais de estimação e de companhia” têm sofrido um processo de “desanimalização” ao mesmo tempo que são sujeitados a outro processo, o de “humanização”.

Esse processo tem resultado em um fenômeno no qual animais têm assumido o lugar de “filhos” nas famílias. Unidades sociais essas que já não se pautam mais em dualidade sexual, divisão sexual do trabalho e nem em casamento. Essas novas “famílias interespecies” são hoje compostas por humanos de um lado e animais de outro. Assim, as antigas noções de casamento, família e parentesco se pautavam em uma relação humano-humano; hoje ela se estende a humano-animais.

Essa mudança de estruturas, para esses autores supracitados, é fruto da superação das ideias centradas na tese da exceção humana, do antropocentrismo que preconiza o homem como o único ser dotado de linguagem, cultura, símbolo, pensamento e sentimento. Essas noções estão sendo superadas por um modo de relação pautado em humano-animal que extrapolam aquelas de “animais bons para pensar e bons para comer”, para “animais bons para se viver juntos” (Douglas, [1991]; Haraway, 2011; Leach, 2000).

Assim, parece que nesse processo, os animais, ao estarem sendo humanizados por se acreditar terem características humanas, em particular no que se refere às relações de parentesco. Nesse sentido, esses animais acabam sendo descritos como “filhos, bebês”. Antropologicamente, essa relação deve ser entendida, primeiramente, sob a égide do “Totemismo” (Levi-Strauss, 1975), pois envolve uma relação simbólica entre humanos e animais, sob parentesco e comestibilidade. No entanto, quanto aos animais que tomamos por parentes, comumente, são aqueles que não comemos ou não queremos comer. Logo, “animais de estimação”, enquanto membros familiares, são descritos como uma categoria ambígua entre humano e animal, ou seja, cães e gatos, por exemplo, transitam entre ambos. (Leach, 1983) Desse modo, todo animal que se encontra nessa posição de ambiguidade é um “animal sagrado e sobrenatural”, ou seja, um “animal tabu” e, nessa categoria, também faz parte questões alimentares. Daí na cultura ocidental, não se comer gatos e nem cachorros já que eles são tidos como extensão da humanidade. O que configura um exemplo concreto do que estudou Osório (2016), quando esta menciona ocorrer entre humanos e outros animais um processo de “humanização do animal”, imprimindo, em contrapartida, um processo de “desanimalização” deste ser senciente.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Metodologicamente, foram realizadas “leituras de textos técnicos” os quais foram adaptados pelo orientador sobre a temática. Além disso, a turma

sistematizou e seguiu um roteiro de exploração, nos moldes da chamada “revisão integrativa e sistemática” (Ercole; Melo; Alcoforado, 2014), que sugere a realização de varreduras em bancos de dados (banco de teses, dissertações, projetos de iniciação científica, periódicos...) (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Portanto, no processo de aprendizagem pré-científica, os autores elencaram, com a turma, algumas palavras-chaves, a saber: bem-estar animal, ética animal, uso de animais na ciência, experimentação animal, especismo/multiespécie.

A partir das palavras-chaves, foram realizadas “pesquisas exploratórias” (Gil, 2009) em bancos de informação web, como Google comum, Google acadêmico, Google imagens, Google livros, e Youtube. Livros/periódicos especializados foram organizados e trazidos pelo professor.

Nesse processo, seguiu-se um roteiro pré-estabelecido, o qual tomou como premissa a feira de ciências como estratégia de ensino e introdução à pesquisa metódica, a saber: exploração nas plataformas a partir de cada palavra-chave; seleção do material considerado pertinente ao tema; cópia e cola do material em um arquivo de documento; nomeação e salvamento do arquivo; solicitação de versão impressa na secretaria da escola para estudo e debate em sala de aula posteriormente. Assim, em seu conjunto, permitem caracterizar os limites e as possibilidades de ações que objetivam introduzir a pesquisa na escola básica (Martins; Wingert, 2021).

Veja-se:

Figura 1 - Diversas etapas de iniciação ao tema pesquisado



Fonte: arquivo pessoal dos autores

A partir da introdução dos temas via fragmentos textuais, elaborou-se “questionário” com a consequente aplicação do mesmo à comunidade escolar. Conforme os *feedbacks* eram

recebidos, as crianças pequenas foram envolvidas na criação e sistematização da “Tabulação dos dados obtidos dos participantes” (funcionários da escola e famílias dos pesquisadores).

Quadro 1 - Questionário feira de ciências

(continua)

| | |
|--------------------|---|
| NOME: _____ | |
| 1. | VOCÊ POSSUI ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO? QUAL/QUAIS? _____ |
| 2. | PARA VOCÊ ANIMAIS POSSUEM INTELIGÊNCIA? () SIM () NÃO |
| 3. | PARA VOCÊ, ANIMAIS POSSUEM SENTIMENTOS? () SIM () NÃO |
| 4. | PARA VOCÊ, ANIMAIS POSSUEM ALMA? () SIM () NÃO |
| 5. | PARA VOCÊ, ANIMAIS SENTEM DOR, MEDO? () SIM () NÃO |
| 6. | VOCÊ SABIA QUE MUITOS PRODUTOS QUE USAMOS SÃO TESTADOS EM ANIMAIS, ANTES? () SIM () NÃO |
| 7. | POR QUÊ USAM ANIMAIS NA CIÊNCIA? () APENAS PARA TESTE () MELHORAR A VIDA HUMANA () MELHORAR A VIDA ANIMAL |
| 8. | VOCÊ IMAGINA QUE TIPO DE ANIMAIS SÃO USADOS EM EXPERIMENTOS CIENTÍFICOS? () SIM, CITE UM: _____ () NÃO CONHEÇO |
| 9. | VOCÊ É A FAVOR OU CONTRA O USO DE ANIMAIS EM EXPERIÊNCIAS? () À FAVOR () CONTRA |
| 10. | VOCÊ SABE OU JÁ OUVIU FALAR SOBRE ESPECISMO E/OU MULTIESPÉCIE? () NÃO () SIM, O QUE É PRA VOCÊ? _____ |

Quadro 1 - Questionário feira de ciências

(conclusão)

11. POR QUÊ VOCÊ COME CARNE, MAS AMA CACHORRO E GATO? POR QUÊ SE AMA CACHORROS, COME FRANGO E USA COURO DE VACA? () **NUNCA PENSEI SOBRE ISSO** () **PARA MIM, É INDIFERENTE** () **ME PREOCUPO COM OS ANIMAIS DOMÉSTICOS** () **NÃO COSTUMO**
12. É POSSÍVEL SUBSTITUIR ANIMAIS EM EXPERIÊNCIA CIENTÍFICA? () **SIM** () **NÃO**
13. É POSSÍVEL UTILIZAR QUE TIPO DE SERES PARA SUBSTITUIR OS ANIMAIS EXPERIMENTOS CIENTÍFICOS? () **INSETOS** () **FUNGOS** () **ALGAS**
14. VOCÊ ACHA POSSÍVEL E EFICAZ UTILIZAR ROBÔS E OUTRAS TECNOLOGIAS PARA SUBSTITUIR O USO DE ANIMAIS EM EXPERIÊNCIAS? () **SIM** () **NÃO**
15. VOCÊ JÁ OUVIU FALAR SOBRE BEM-ESTAR ANIMAL? () **NÃO** () **SIM, EM POUCAS PALAVRAS O QUE É PRA VOCÊ?** _____
16. VOCÊ JÁ OUVIU FALAR SOBRE ÉTICA ANIMAL? () **NÃO** () **SIM, EM POUCAS PALAVRAS O QUE É PRA VOCÊ?** _____
17. VOCÊ JÁ OUVIU FALAR SOBRE EM CIÊNCIA PACÍFICA? () **NÃO** () **SIM, EM POUCAS PALAVRAS O QUE É PRA VOCÊ?** _____
18. É POSSÍVEL FAZER CIÊNCIA SEM MORTE ANIMAL? () **NÃO** () **SIM**
19. AO CONSUMIR PRODUTOS DIVERSOS, VOCÊ REPARA, CUIDA E/OU ESCOLHE PRODUTOS QUE NÃO SÃO ORIGINADOS DE EXPERIÊNCIA ANIMAL? () **NÃO REPARO** () **SIM, SEMPRE CUIDO.** () **CITE UM PRODUTO QUE VOCÊ CONHECE QUE NÃO É USADO EM ANIMAIS:** _____.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

A partir desses questionários, obtivemos as seguintes tabulações de dados, como se segue:

Figura 2 - Tabulação dos resultados obtidos

(continua)

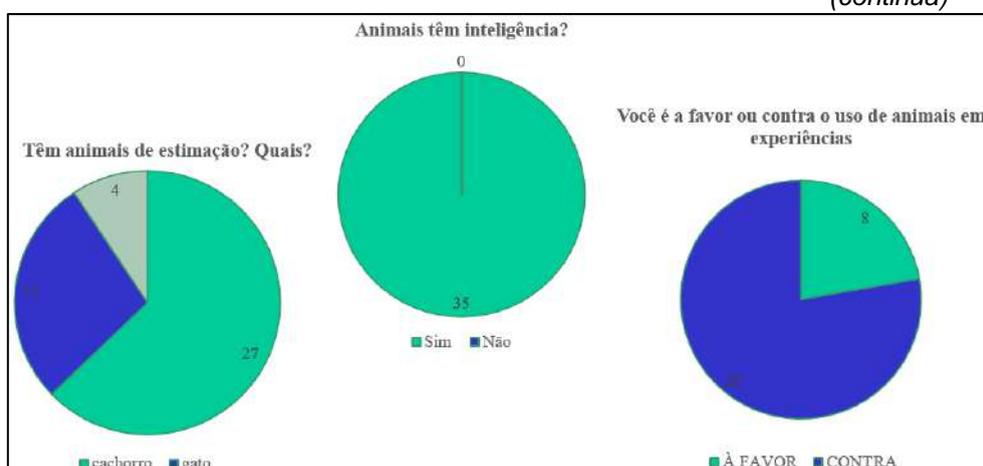


Figura 2 - Tabulação dos resultados obtidos

(continua)

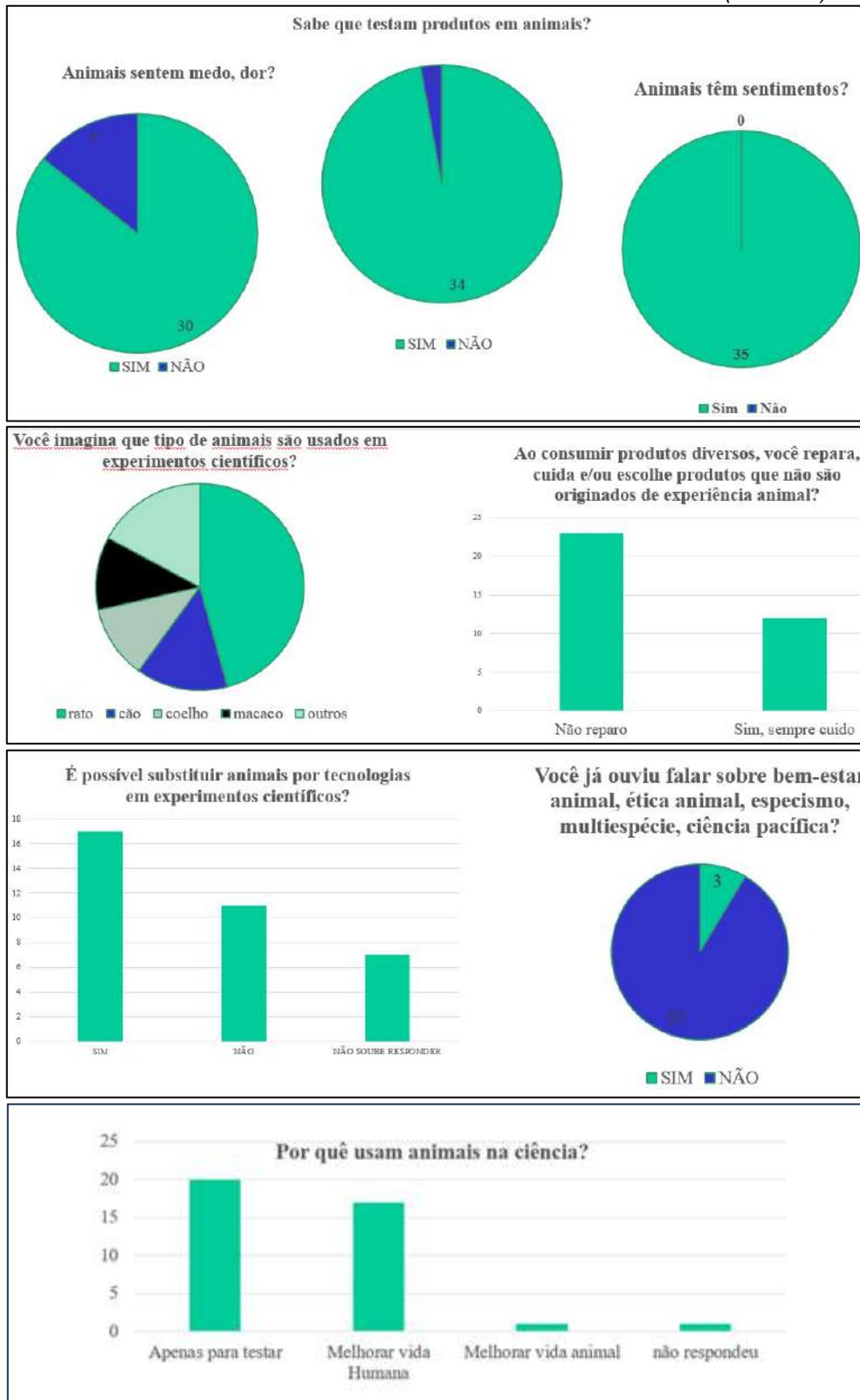
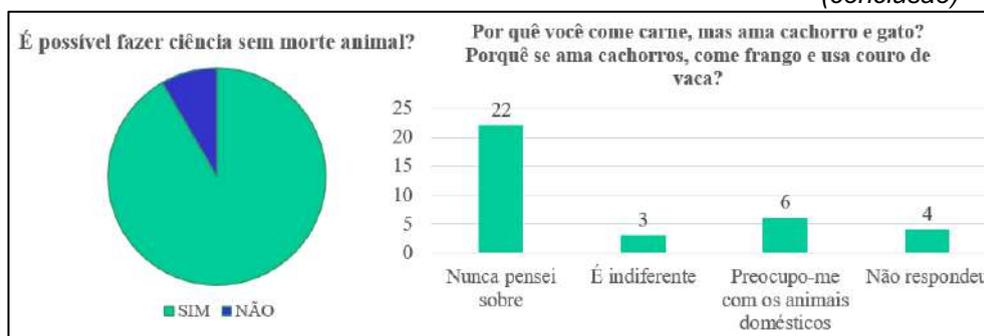


Figura 2 - Tabulação dos resultados obtidos
(conclusão)



Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

A partir desta tabulação, iniciou-se uma nova etapa que visou desenvolver habilidades de questionamento e inferência acerca dos dados obtidos, como pode ser visto a seguir.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora houvesse razões Os resultados de nossa pesquisa não são conclusivos; ao contrário, ela desnuda uma temática crucial no seio de nossa sociedade contemporânea. A partir do que foi estudado em sala de aula, aliado aos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa - que envolveu professores, funcionários e famílias dos alunos da turma - obtivemos alguns resultados. Esses resultados permitiram ao professor lançar indagações e inferências ao conjunto de sujeitos responsáveis pelo estudo, os estudantes, sobre as incongruências de concepções, cosmovisões, compreensões e hábitos culturais na perspectiva da relação humano-animal.

Nesse sentido, vale sempre ressaltar que atividades que envolvam a tentativa de introdução à pesquisa são permeadas de possibilidades e limites (Martins; Wingert, 2021). Isto é, para além do ensino de pesquisa na educação básica, via feira de ciência escolar, vale ressaltar sempre o caráter não conclusivo dos resultados obtidos acerca do objeto /

fenômeno estudado. Especificamente, nesse estudo realizado em ambiente escolar, os dados obtidos desnudam uma temática crucial no seio de nossa sociedade contemporânea, marcada por discursos e mentalidades antropocêntricas e de anti-ciência (Latour, 2020).

Portanto, introduziu-se a prática de organização, tabulação, categorização, análise, tratamento de dados, sistematização e, por fim, registro e formatação dos resultados para divulgação. Ou seja, criou-se contextos técnico-científicos de vivências experimentais do fazer científico com crianças ainda em idade escolar, as quais têm como cotidiano a aprendizagem do conjunto de obras da civilização, dos saberes e conhecimentos produzidos socialmente pelo conjunto da humanidade, acumulados historicamente e, legalmente, atribuídos à instituição escolar para promover a aprendizagem de conhecimento acumulado, objetivo último da educação, da pedagogia e da escola (Martins; Wingert, 2021; Saviani, 2011).

Quantitativamente, pode-se ver nos gráficos elaborados que, majoritariamente, os participantes se demonstraram receptivos à pesquisa. Foi aplicado o questionário a 40 participantes, dos quais 35 responderam e retornaram com o material respondido. Quanto aos dados, percebemos que:

- 100% dos entrevistados responderam que possuem animais de estimação;
- Dos 36 participantes, 27 possuem cães, 12 possuem gatos como animais de estimação, restando 4 com outros animais (coelhos, pássaros);
- Quanto ao bloco de perguntas acerca da “humanização animal, desanimalização”, 100% dos questionários dos participantes responderam que animais possuem inteligência, sentimentos, sentem medo, dor...;
- Quanto à questão pontual se acreditam que animais têm alma, 29 responderam que sim, 5 responderam não e 1 participante não soube responder;
- Das 35 respostas, apenas 1 participante não sabia que animais são usados em testes científicos;
- Ao serem perguntadas sobre as finalidades do uso de animais em experimentos, 15 responderam que é para “melhoria da vida humana”, 19 acreditam que há uso de animais apenas “para testagens” e 1 pessoa respondeu que é para “melhoria da vida animal”;
- Quanto ao uso de animais na ciência, 8 responderam ser “a favor” e 27 responderam ser “contra” o uso de animais em experimentos científicos;
- Quanto aos tipos de animais utilizados, 20 responderam ser ratos; 5 acham que são macacos, 4 consideram coelhos, 1 respondeu que são cães, e 5 pessoas responderam outros animais exóticos.
- Sobre a possibilidade de substituição animal em experimentos, 27 responderam que “sim”, 5 responderam que “não” é possível, e 3 não responderam;
- A questão sobre comprar (ou não) produtos originados de experimento animal, 23 pessoas responderam que reparam, e 12 responderam que não reparam se a marca faz testagem em animais;
- Quanto à questão acerca de saber (ou não) o que significam os termos: bem-estar animal, ética animal, ciência multiespécie, especismo..., 32 pessoas responderam não saber do que se trata. Apenas 3 responderam saber o que é;
- Quanto à questão de é possível fazer ciência pacífica (sem uso de animais), 32 pessoas responderam que “sim” e 3 responderam que “não” é possível realizar ciência sem experimentação animal;
- Sobre a substituição de animais por tecnologias e outros modos/formas de testagem, 17 responderam que “sim”, 11 responderam que “não” e 7 não souberam responder se é possível substituir animais por “tecnologias sintéticas, algas, fungos, células-tronco in vitro...”;
- Ao serem perguntados sobre o consumo, uso e afeto por determinados tipos de animais, 22 responderam “nunca ter pensado sobre o assunto”, 3 foram indiferentes quanto à questão, 6 se dizem preocupados com animais

- domésticos apenas, e 4 participantes não responderam.
- A partir dessas constatações, percebe-se a importância e relevância que tomou nossa pesquisa, uma vez que ela atravessa as diferentes camadas socioculturais e econômicas da sociedade, reverberando e influenciando nosso cotidiano e, em especial, o fazer científico, o qual iniciado em ambiente escolar e se estende às condições epistemológicas dos contextos de ponta (universidades, centros de pesquisas...).

Além disso, a turma descobriu que, mesmo havendo uma lei que proteja os animais (Lei Arouca⁴), ainda há muitos maus-tratos no cotidiano das indústrias que fazem uso de animais (cosméticos, farmacêuticos...) (Souza, 2013). No entanto, evidenciou-se que, majoritariamente, os participantes desta pesquisa (alunos e entrevistados) acreditam que a ciência contribui e deve ser usada para o bem-estar do planeta.

Ademais, percebeu-se que as cosmovisões, entendimentos e práticas especialistas antropocêntricas têm suas raízes e origem no seio das dinâmicas culturais urbanas. Os participantes dessa pesquisa também não compreendiam nem refletiam sobre a indagação “como podiam comer carne de animal abatido, mas amavam só cães e gatos?”.

Finalmente, a turma percebeu que é possível existir uma resposta para nossa pergunta-problema da pesquisa realizada.

Contudo, começam a vislumbrar processos reflexivos maturados de que, embora acreditem e queiram que não se use mais animais na ciência (portanto, fazer ciência pacífica, sem morte animal), há argumentos para que se utilize outras tecnologias (*in vitro*, robôs etc.). Ainda há determinados segmentos e áreas técnicas e científicas em que o uso de animais é o único recurso, não havendo possibilidade de substituição por células-tronco, objetos sintéticos ou seres de outros reinos que não possuem sistemas complexos sencientes⁵. Em uma frase, temos aqui um estudo com resultados não conclusivos.

5 CONCLUSÃO

A partir dessas constatações, percebe-se a importância e relevância que tomou nossa pesquisa, uma vez que ela atravessa as diferentes camadas socioculturais e econômicas da sociedade, reverberando e influenciando nosso cotidiano e, em especial, o fazer científico, o qual é iniciado em ambiente escolar e se estende às condições epistemológicas dos contextos de ponta (universidades, centros de pesquisas...).

Ademais, foi possível perceber que as cosmovisões, entendimentos e práticas especialistas antropocêntricas têm suas raízes e origem no seio das dinâmicas culturais. As crianças pesquisadoras, em idade de 9 e 10 anos, demonstraram estarrecidas a cada momento de estudo e etapas da pesquisa realizadas, uma vez que não compreendiam “como podiam comer carne de animal abatido, mas amavam só cães e gatos”.

⁴ Trata-se de uma Lei sancionada em 09/10/08, a qual buscava estabelecer “procedimentos para o uso científico de animais”. Conferir em: <https://legis.senado.leg.br/norma/582216>.

⁵ Quanto a essa questão, no seio dessa discussão, há um forte debate acerca da interpretação vigente, historicamente, acerca da ciência, no ocidente principalmente, tomar como ponto de partida de entendimento do cosmos, o próprio ser humano. Delegando a uma classe inferior tudo o que não pertence ou se classifica dentro do chamado “reino animal”. Para maiores discussões acerca do mundo vegetal e sua complexa rede de vida. Sugere-se os estudos atuais de Stefano Mancuso (2019; 2021; 2022; 2023).

Finalmente, percebeu-se que a pergunta-problema da pesquisa empreendida logrou satisfatoriamente possíveis inferências e nuances acerca desse fenômeno ocorrido nas últimas décadas, no contexto das classes médias, letradas urbanas das grandes metrópoles. No entanto, fica claro que um fazer científico pacifista (sem morte e uso de animais) (portanto, fazer ciência pacífica, sem morte animal), e com argumentos para utilizar outras tecnologias (*in vitro*, robôs etc.) ainda não possui uma resposta conclusiva para o fim do uso de animais na ciência.

REFERÊNCIAS

- BEVILAQUA, C.; VELDEN, F. V. **Parentes, vítimas, sujeitos:** perspectivas antropológicas sobre relações entre humanos e animais. São Paulo: Edufscar; 2016.
- CADERNOS Técnicos de Veterinária e Zootecnia, Belo Horizonte, n. 67, dez. 2012. [Visualizar item](#)
- DESCOLA, P. Estrutura ou sentimento: a relação com o animal na Amazônia. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 13-45, 1998. [Visualizar item](#)
- DIGARD, J-P. A biodiversidade doméstica, uma dimensão desconhecida da biodiversidade animal. **Anuário antropológico**, Brasília, DF, v. 37, n. 2, p. 205-223, 2012. [Visualizar item](#)
- DOUGLAS, M. **Pureza e Perigo:** ensaio sobre a noção de poluição e tabu. Lisboa: Edições 70, [1991]. [Visualizar item](#)
- ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão integrativa *versus* sistemática. **Rev. Min. Enferm.**, Belo Horizonte, v. 18, n.1, p. 9-11, jan./mar. 2014. [Visualizar item](#)
- FROEHLICH, G. Trabalhar os animais, trabalhar com os animais: reflexões etnográficas sobre bem-estar animal em fazendas de criação de gado de corte **R@U**, São Carlos, SP, v. 5, n. 1, p. 108-125, jan./jun. 2015. [Visualizar item](#)
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
- GOMES, J. H. S. **Outridade, conflito e governo:** controvérsias públicas acerca da prática sacrificial afro-brasileira (Rio Grande do Sul, 2015/2016). 2017. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- HARAWAY, D. **When species meet**. Minnesota: University of Minnesota Press, 2008.
- HARAWAY, D. A partilha do sofrimento: relações instrumentais entre animais de laboratório e sua gente. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 27-64, 2011. [Visualizar item](#)
- INGOLD, T. Humanidade e animalidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 30-53, 1994. [Visualizar item](#)
- KOHLER, F. Antropologia e etologia: uma abordagem conceitual. **Revista de Antropologia da UFSCar**, São Carlo, SP, v. 5, n. 1, p. 170-192, jan./jun. 2015. [Visualizar item](#)
- KULICK, D. Animais gordos e a dissolução da fronteira entre as espécies. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 481-508, 2009. [Visualizar item](#)
- LATOUR, B. **Onde aterrar?:** como se orientar politicamente no Antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LEACH, E. Aspectos antropológicos da linguagem: categorias animais e insulto verbal. In: DAMATTA, R. (org.). **Edmund Leach**. São Paulo: Ática, 1983. p. 170-198.

LEACH, E. Once a knight is quite enough: como nasce um cavaleiro britânico. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 6, n 1, p. 31-56, abr. 2000. [Visualizar item](#)

LEVI-STRAUSS, C. **Totemismo hoje**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

LEVI-STRAUSS, C. **As estruturas elementares do parentesco**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LEVI-STRAUSS, C.; GOUCH, K.; SPIRO, M. **A família**: origem e evolução. Porto Alegre: Editora Villa Martha, 1980.

LEWGOY, B.; SORDI, C.; PINTO, L. O. Domesticando o humano: para uma antropologia moral da proteção animal. **Illa Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 75-100, 2015. [Visualizar item](#)

LEWGOY, B.; SEGATA, J. A persistência da exceção humana. **Vivência: Revista de Antropologia**, Natal, v. 1, n. 49, p. 155-164, 2017. [Visualizar item](#)

MARTINS, J. F.; WINGERT, V. D. Kuchiosy No Jutsu: a relação humano-animal no animê Naruto. In: BUENO, Andre *et al.* (org.). **Extremos Orientes**. União da Vitória: Sobre Ontens? LAPHIS/UNESPAR, 2018. v. 1, p. 175-190.

MARTINS, J. F.; WINGERT, V. D. Feira de ciências escolar: desafios, limites e possibilidades concretas. In: SEMINÁRIO DA PÓS-GRADUAÇÃO - SPG, 14., 2021. **Anais** [...]. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2021. p. 1384-1394

MARTINS, J. F.; WINGERT, V. D.; RAMBO, J. R. Espiritualidade Animal: um estudo antropológico introdutório sobre a relação humano-animal. In: SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO – SPG, 13., 2020. **Anais** [...]. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2020. p. 2759-2769.

NACONECY, C. **Ética e animais**: um guia de argumentação. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

OSÓRIO, A. Humanidade e não-humanidade: notas sobre um grupo de protetores de gatos de rua. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 4., 2011, Campos dos Goytacazes. **Anais** [...]. Campos dos Goytacazes: Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, 2011. p. 1-17. [Visualizar item](#)

OSÓRIO, A. Mãe de gato? Reflexões sobre o parentesco entre humanos e animais de estimação. In: BEVILAQUA, C. B.; VANDER VELDEN, F. (org.). **Parentes, vítimas, sujeitos**: perspectivas antropológicas sobre relações entre humanos e animais. Curitiba: Ed. UFPR; São Carlos: Ed. UFSCar, 2016. p. 53-75.

PASTORI, E. O.; MATOS, L. G. “Da paixão à ajuda animalitária”: o paradoxo do “amor incondicional” no cuidado e no abandono de animais de estimação. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 3, n. 1, p. 112-132, 2015. [Visualizar item](#)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SORDI, C. O animal como próximo: por uma antropologia dos movimentos de defesa dos direitos animais. **Cadernos IHU ideias**, São Leopoldo, RS, ano 9, n. 147, 2011. [Visualizar item](#)

SOUZA, I. M. A. Vidas experimentais: humanos e roedores no laboratório. **Etnográfica**, Lisboa, v. 17, n. 2, p. 241-268, 2013. [Visualizar item](#)

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. [Visualizar item](#)

WINGERT, V. D.; MARTINS, J. F. A menina e a mosca: uma análise sobre a construção do estereótipo chinês e relação humano-animal. *In*: BUENO, Andre *et al.* (org.). **Extremos Orientes**. União da Vitória: Sobre Ontens? LAPHIS/UNESPAR, 2018. v. 1, p. 1-430.

Recebido em: 21/11/2023

Aceito em: 05/12/2023



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i2.286>

A UNIVERSIDADE FEEVALE E SUA ESCOLA DE APLICAÇÃO: uma análise do panorama das práticas curriculares na formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

FEEVALE UNIVERSITY AND ITS SCHOOL OF APPLICATION: an analysis of the overview of curricular practices in teacher training of early childhood education and early years of elementary education

Aline Silveira de Lima Schnorr¹
Janaína Cardoso²
Janaína Regra³
Paula Luce Bohrer⁴

Resumo: O artigo busca traçar um panorama da formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental proposta pela Universidade Feevale, situada em Novo Hamburgo, no sul do Brasil, e sua Escola de Aplicação. A pesquisa trata-se de uma análise feita por professores atuantes nos âmbitos envolvidos - curso de Pedagogia, a Coordenação Pedagógica e corpo docente da Escola de Aplicação - no ano de 2023, trazendo dados sobre como acontecem as práticas pedagógicas dos professores em formação do curso de Pedagogia, no que diz respeito à quantidade de horas e do processo em si, e fazendo um breve paralelo com a formação de professores praticada na Finlândia. Verificou-se que, apesar de a Universidade Feevale ter uma Escola de Aplicação à disposição para os estudantes de Pedagogia, não há vínculo direto entre elas. Por outro lado, percebe-se potencial e possibilidades para que ambas se qualifiquem. Conclui-se que

¹ Graduada em Pedagogia pela UNISINOS (2003), especialista em Trabalho, Identidade e Formação Docente pela ULBRA (2004), especialista em Mentored Teacher Education pela Tampere University da Finlândia (2023), mestre em Educação pela UFRGS (2011); é professora das Etapas Iniciais do Ensino Fundamental na Escola de Aplicação Feevale desde 2015. E-mail: alineschnorr78@gmail.com

² Graduada pela FEEVALE (2001), especialista em Gestão Educacional pela FACCAT (2002), especialista em Mentored Teacher Education pela Tampere University da Finlândia (2023), mestre em Linguagens e Tecnologias pela FEEVALE (2015). Atua como professora do Ensino Superior nos cursos de Licenciatura da FEEVALE desde 2001. E-mail: janainac@feevale.br

³ Pedagoga. Graduada em Pedagogia pela FEEVALE (2008), especialista em Gestão Empresarial pela FEEVALE (2010), especialista em Psicopedagogia pela FEEVALE (2014), especialista em Mentored Teacher Education pela Tampere University da Finlândia (2023), mestre em Indústria Criativa pela FEEVALE (2021). Atua como coordenadora Pedagógica na Escola de Aplicação Feevale desde 2014. E-mail: regra@gmail.com

⁴ Graduada em Odontologia pela UFRGS (1999), mestre em Odontologia pela UFRGS (2003), doutora em Medicina e Ciências da Saúde pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009) com período sanduíche na University Health Network, Toronto, Canadá. Especialista em Ensino e Aprendizagem na Educação Superior pelo Instituto Ânima Educação (2020). Atualmente é Coordenadora do curso de Odontologia da FEEVALE e Patologista Bucal do Grupo Diagnose Patologia e Citologia. E-mail: paulabohrer@feevale.br

há necessidade de um esforço conjunto da Escola de Aplicação e da Universidade, visto que pertencem a mesma instituição de ensino, para qualificar e ampliar as discussões, desde a grade curricular até as teorias e as práticas aplicadas em ambos os espaços.

Palavras-chave: Formação de professores. Práticas pedagógicas. Educação infantil. Primeira infância. Aplicação.

Abstract: The article aims to outline an overview of the teacher education program for Kindergarten and Initial Years of Elementary Education proposed by Feevale University, located in Novo Hamburgo, southern Brazil, and its Application School. The research consists of an analysis conducted by active professionals in the involved areas – Pedagogy course, Pedagogical Coordination, and the teaching staff of the Application School – in the year 2023. It provides insights into the pedagogical practices of teacher trainees in the Pedagogy course, detailing the number of hours and the overall process. Additionally, it draws a brief parallel with teacher education practices in Finland. The findings reveal that, despite Feevale University having an Application School available for Pedagogy students, there is no direct connection between them. However, there is recognized potential and opportunities for both to enhance their qualifications. The conclusion emphasizes the need for a collaborative effort between the Application School and the University, given that they belong to the same educational institution. This collaborative effort is crucial to enhance and broaden discussions, ranging from the curriculum to the theories and practices applied in both spaces.

Keywords: Teacher training. Pedagogical practices. Early childhood education. Early years. Application.

1 INTRODUÇÃO

Almejar uma educação de qualidade ou mesmo um país mais seguro, desenvolvido e equalitário, requer considerar diversos contextos e aspectos sociais, históricos, econômicos e, primordialmente, olhar com profunda atenção e importância para a formação daqueles professores que atuam na base, no início da jornada escolar, os que serão os condutores da primeira infância, daqueles que chegam à escola regular.

No Brasil, a formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é realizada em cursos de Licenciatura em Pedagogia, que são oferecidos em universidades e faculdades em todo o país. Esses cursos têm uma duração média de quatro anos e, visam preparar os acadêmicos para atuarem como professores na Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino

Fundamental.

A formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental passou por mudanças significativas nas últimas décadas, com a criação de novas políticas públicas voltadas para a área e com a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Essas mudanças buscaram valorizar a formação inicial dos professores, oferecendo-lhes uma sólida base teórica e prática que os preparassem para enfrentar os desafios da sala de aula. No entanto, ainda existem desafios a serem superados, com muitos cursos concentrando-se excessivamente na teoria, com pouca ênfase na prática pedagógica, o que pode dificultar a adaptação dos professores à realidade.

Enfim, a formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil passou por mudanças importantes, mas ainda há

realidades a serem enfrentadas para que se garanta uma formação de qualidade aos professores que atuam nessa área.

Formar um professor pesquisador, em constante postura de aprendiz, pode indicar um caminho para que o ensino e a aprendizagem evoluam à luz de uma sociedade em constante transformação.

Os modos de aprender vêm modificando-se continuamente (Schnorr, 2011), de modo que nos faz refletir e buscar caminhos para que as formas de ensinar possam ir ao encontro desse mundo impermanente e imprevisível que vivemos (Abranches, 2017).

Dessa maneira, este artigo propõe traçar um panorama da formação de professores do curso de Pedagogia da Universidade Feevale. A Universidade, que conta com uma Escola de Aplicação, forma, no curso de Pedagogia, professores habilitados para lecionar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Universidade Feevale, situada em Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil, é uma Instituição de Ensino Comunitária que atende estudantes da Educação Infantil ao Ensino Superior. A instituição mantém uma parceria de longa data com a Universidade de Tampere, na Finlândia. Há muitos anos, as universidades são parceiras de intercâmbios e conversas educacionais informais (palestras, visitas, trocas), porém, no período entre 2021 e 2023, a parceria se concretizou na oferta de um curso de Pós-Graduação.

O curso de Pós-Graduação em Mentoria Docente foi ofertado aos professores, tanto da Universidade quanto da Escola de Aplicação. As autoras desta pesquisa atuam em diferentes instâncias na instituição e, assim como outros profissionais da instituição, optaram por participar do curso, passando por um aprimoramento, estreitando relações e ampliando perspectivas acerca da

formação de professores.

Assim, a partir da perspectiva da formação de professores em parceria com a instituição finlandesa, a proposta deste estudo é mostrar quais e como são realizadas as práticas curriculares propostas pelo curso de Pedagogia na Universidade Feevale. Além disso, busca evidenciar como a Escola de Aplicação Feevale, espaço de prática docente da instituição, recebe, organiza e realiza as práticas curriculares com os professores em formação, caracterizando, de certa forma, uma mentoria incipiente.

As autoras desta pesquisa são pesquisadoras com formação em Pedagogia e atuam na mesma instituição: Aline Silveira de Lima Schnorr é professora mentora da Educação Infantil, Janaína Cardoso é professora do curso de Pedagogia, e Janaína Cardoso é coordenadora pedagógica da Escola de Aplicação. As autoras acreditam na importância de apresentar resultados fundamentados no tripé: professores em formação, professores da universidade e professores da escola de aplicação, visando desenvolver um conjunto de habilidades capazes de promover interação, cooperação, comunicação e uma prática comprometida ao longo do processo educativo, assim como a priorização de crescimento e desenvolvimento profissional e pessoal, em suas diferentes perspectivas. Ainda, buscam apresentar uma forma que elucida possíveis caminhos para proporcionar um trabalho em sintonia com as propostas curriculares nacionais e seus eixos educacionais.

2 NA UNIVERSIDADE FEEVALE – O CURSO DE PEDAGOGIA

O curso de Pedagogia da Universidade Feevale é reconhecido pelo Decreto n.º 72.815, de 21/09/1973 - D.O.U. de 24/09/1973, com

reconhecimento renovado pela Portaria n.º 922, de 27/12/2018 - D.O.U. de 28/12/2018. O curso atual possui uma carga horária total de 3.740 horas, com integralização curricular de, no mínimo, 8 semestres e, no máximo, 16 semestres, sendo ofertado nas modalidades presencial noturno e digital. Além das disciplinas obrigatórias, existem disciplinas optativas, permitindo ao aluno escolher aquelas que mais se alinham aos seus interesses e contribuirão para seu desenvolvimento profissional. Além do currículo vigente, existem dois currículos em extinção, cada um com carga horária diferenciada (Universidade Feevale, 2019).

Entre as universidades da região, o curso de Pedagogia da Universidade Feevale difere-se dos demais pela parceria com a Escola de Aplicação Feevale, além de práticas em Laboratórios de Tecnologias Educacionais, Laboratório de Práticas Pedagógicas e Experiências Multidimensionais, Projetos de Extensão, Projetos Interdisciplinares e Atividades Complementares. Essas, têm o objetivo de flexibilizar o currículo do curso e propiciar aos professores em formação a possibilidade de aprofundamento temático e interdisciplinar. As atividades devem possuir relação direta com os objetivos do curso e serem comprovadas mediante a apresentação de certificados de cunho institucional.

O propósito do curso de Pedagogia é desenvolver a inovação pedagógica por meio da prática, artes, ciências e tecnologias, resultando em estudantes protagonistas da transformação do mundo em um lugar melhor. Esse processo ocorre por meio de discussões teóricas sobre o fazer pedagógico, projetos interdisciplinares, metodologias ativas e experiências práticas em diversos contextos educacionais. A intencionalidade do curso é formar profissionais críticos, reflexivos e criativos

para atuarem em espaços escolares e não escolares de maneira interdisciplinar, com utilização de recursos metodológicos e tecnológicos. Ao traçar o perfil do aluno egresso, são consideradas as características da área, do mercado e uma visão contextualizada do mundo (Universidade Feevale, 2019).

3 NA UNIVERSIDADE FEEVALE – A ESCOLA DE APLICAÇÃO

A Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação integra a Universidade Feevale desde 27 de fevereiro de 1989 (com início do ano letivo em 01 de março). Naquela época, denominava-se Escola de 2º Grau Feevale, oferecendo cursos de Formação Técnica de Desenhista de Calçados e Acessórios, Contabilidade e 2º Grau, correspondente ao atual Ensino Médio).

Na época, como constituição de aplicação, voltava-se diretamente aos acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Educação Física e Educação Artística. Estes eram cursos de licenciaturas ofertados no período de criação da escola, os quais possibilitaram que os estágios fossem realizados na Escola de Aplicação Feevale. Desde então, iniciou-se uma trajetória de muitas modificações – a integralidade da educação básica, novos cursos técnicos, investimentos em criação de laboratórios, implementação de projetos interdisciplinares, organização curricular por ciclos de ensino, contraturno, práticas esportivas e mudança de nome da escola, que em 2003, passou a chamar-se Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação.

Atualmente, a Escola conta com uma Equipe Diretiva composta por Direção e Coordenação Pedagógica, que compõe o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP); ainda, tem o Núcleo Docente Estruturante (NDE), que é uma

organização colegiada de professores composta por um professor de cada ciclo de ensino e representando diferentes áreas do conhecimento. A Escola compartilha a infraestrutura da Universidade Feevale e sua equipe técnica de funcionários com outros setores da universidade. Adicionalmente, conta com o Grêmio Estudantil Feevale (GEFEE) e a Associação de Pais e Professores (APP).

A Escola de Aplicação é organizada por ciclos de formação, conforme demonstrado no Quadro 1, destacando a estrutura dos ciclos e suas equivalências. Essa abordagem visa privilegiar a continuidade da trajetória do estudante, suas expectativas e características, respeitando o processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada indivíduo (Escola de Educação Básica Feevale, 2022).

como Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática, conforme apresentado na grade curricular.

4 A PRÁTICA CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FOCO NA PRÁTICA DESDE CEDO

Desde o início do curso de Pedagogia, são oportunizadas várias disciplinas que envolvem contato com espaços de aprendizagem, sejam formais ou não formais, proporcionando aos acadêmicos a articulação entre teoria e prática, desde horas de observações, realizações de diagnósticos até os estágios supervisionados. As atividades práticas do curso de Pedagogia são parte integrante do percurso formativo dos acadêmicos, configurando-se como um espaço privilegiado de integração entre

Quadro 1 – Estrutura por ciclos na Escola de Aplicação Feevale

| Nível de Ensino | | Ciclo | Ano | Equivalência |
|--------------------|-------------------|-------|--------------|-------------------|
| | Educação Infantil | | | Educação Infantil |
| Ensino Fundamental | | 1º | 1º | 1º ano/série |
| | | | 2º | 2º ano/série |
| | | 2º | 1º | 3º ano/série |
| | | | 2º | 4º ano/série |
| | | | 3º | 5º ano/série |
| | | 3º | 1º | 6º ano/série |
| | | | 2º | 7º ano/série |
| | | 4º | 1º | 8º ano/série |
| | 2º | | 9º ano/série | |
| Ensino Médio | | 1º | 1º | 1º ano/série |
| | | 2º | 1º | 2º ano/série |
| | | | 2º | 3º ano/série |

Fonte: Adaptado pelas autoras – resumo do texto (Escola de Educação Básica Feevale, 2022).

A Escola de Aplicação fundamenta seu trabalho em aulas integradas nos ciclos de ensino, promovendo reuniões semanais de planejamento coletivo entre os professores. Dessa forma, realiza-se uma ação integrada; que viabiliza a construção da aprendizagem através das diferentes áreas do conhecimento, tais

teoria e prática, universidade e sociedade, formação acadêmica e trabalho.

Tendo como base uma perspectiva dialética que privilegia a ação-reflexão-ação, há um compromisso em sempre retornar à instituição - campo de pesquisa - uma devolução sobre a prática investigada, atividade a ser orientada a

partir de discussões no espaço acadêmico. Alguns componentes curriculares possuem propostas a serem realizadas ao longo dos semestres que compõem o curso.

O objetivo geral dessas propostas é proporcionar um espaço de formação em que se estabeleçam relações entre teoria e prática, oportunizando experiências e vivências no campo profissional da Pedagogia, com um olhar crítico e reflexivo sobre a práxis pedagógica.

Os objetivos específicos são os seguintes, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (Universidade Feevale, 2019):

- Promover a construção do conhecimento de maneira interdisciplinar, considerando-se a indissociabilidade teórico-prática da ação educativa;
- Promover espaços de planejamento, organização e avaliação do processo ensino aprendizagem, considerando uma postura ética e o papel de professor pesquisador de sua própria prática;
- Oportunizar que os futuros professores e pedagogos possam atuar em múltiplos contextos e espaços utilizando estratégias que reconheçam as diferenças, contribuindo para a promoção dos direitos humanos, da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural;
- Desenvolver competências e habilidades para um perfil de profissional inovador, com o domínio de metodologias, linguagens e tecnologias.

O conjunto de disciplinas em que há carga horária prática são as seguintes,

totalizando 400 horas de prática do total de 3740 horas do curso (Universidade Feevale, 2019):

- Alfabetização e letramento I – (30h)
- Alfabetização e letramento II – (30h)
- Arte/educação no processo educativo – (20h)
- Didática da educação física na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – (20h)
- Educação inclusiva – (30h)
- Educação, diversidade e direitos humanos – (40h)
- Epistemologia das ciências da educação – (10h)
- Estudos em ciências da natureza no processo educativo – (20h)
- Ética e saberes docentes – (20h)
- Fundamentos da pedagogia: história e cenários – (10h)
- Matemática no processo educativo I – (20h)
- Matemática no processo educativo II – (30h)
- Pedagogia de bebês – (20h)
- Planejamento e avaliação na educação infantil – (30h)
- Planejamento e avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental – (30h)
- Seminário temático em educação não escolar – (30h)
- Tópicos psicopedagógicos da escolarização – (10h)

No ano de 2022, a Universidade Feevale ofereceu disciplinas que incluíam a obrigatoriedade de estágio curricular, levando os acadêmicos matriculados a buscar escolas para completar as propostas dessas disciplinas. Nesse contexto, a Escola de Aplicação reforçou seu espaço e disponibilidade para atender à demanda de práticas, incluindo

observações, pesquisas e atuações. Para o ano de 2022, período analisado nesta pesquisa, aproximadamente 30 acadêmicos da Universidade Feevale cumpriram com suas práticas, pesquisas e observações.

A Escola de Aplicação é recomendada na Universidade como um espaço de prática através do seguinte fluxo:

1. O professor da disciplina acadêmica apresenta o plano de ensino e a proposta de prática;
2. O acadêmico matriculado busca a Escola e informa o professor da disciplina;
3. A universidade, através do professor da disciplina, disponibiliza uma carta de apresentação do acadêmico, a ser entregue à coordenação pedagógica da escola;
4. A Escola de Aplicação recebe o professor em formação, com a carta de apresentação, que, imediatamente agenda um momento para falarem sobre a proposta pedagógica da escola, que trabalha de forma diferenciada, com projetos, sem nota aplicada, com professor-mentor, por ciclos e outros diferenciais;
5. Após esta conversa com a coordenação da Escola de Aplicação, determina-se a turma (ciclo, turno) e os professores que acompanharão o professor em formação;
6. O professor da universidade e responsável pelo aluno acadêmico, realiza o acompanhamento da prática, através de contato com o professor titular da turma e analisando os registros por ele feitos;

7. Professores e acadêmicos se encontram e seguem as combinações de planejamento para atender a demanda de prática;
8. Ao final, o professor em formação apresenta um documento que deve ser assinado, com o relatório da sua prática na escola.

A Escola de Aplicação recebe professores em formação de qualquer universidade, não somente da Universidade Feevale. A totalidade de professores em formação recebidos na Escola de Aplicação, no ano de 2022, foi de 70 acadêmicos de diferentes instituições.

Os professores da Escola de Aplicação que recebem esses acadêmicos ou professores em formação são chamados de professores mentores. Assim como os professores da Universidade, que são os orientadores na disciplina, também são conhecidos como professores mentores na Academia. Ou seja, cada um em seu espaço, compartilhando o mesmo objetivo: aprender enquanto ensina – essa é a prática curricular.

Na prática diária, a integração entre Universidade e Escola vem acontecendo de forma isolada. Os professores em formação recebem orientação dos professores mentores da graduação para encaminhamento e análise das práticas; também recebem acompanhamento dos professores mentores da Escola durante a prática ou observação. No entanto, os professores mentores (sejam da Universidade ou da Escola) têm pouco, ou nenhum contato entre si, não havendo uma proposta ou abordagem conjunta entre eles.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração, é o fato de que os professores em formação, os acadêmicos

da Universidade, podem realizar suas práticas em instituições de sua escolha. Ou seja, não há um vínculo direto entre o curso de Pedagogia da Universidade Feevale e a Escola, mesmo sendo esta a Escola de Aplicação da mesma instituição. Dessa maneira, percebe-se que ainda é um desafio para a Universidade e para a Escola Feevale manterem ações conjuntas na formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, ficando a mentoria restrita ao momento de estágio curricular final, tanto por parte dos professores da Pedagogia quanto para os professores da Escola de Aplicação.

A proposta para esta parceria entre a Universidade de Tampere e a Universidade Feevale foi um convite para que, justamente, fosse possível rever a forma como essas práticas vêm acontecendo. Em seguida, apresenta-se um panorama da formação dos professores na Finlândia.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UM POUCO DA FINLÂNDIA

O ensino superior na Finlândia tem dupla estrutura, é oferecido por universidades e institutos politécnicos. As universidades primam pela instrução e a pesquisa científica, as politécnicas, também conhecidas como universidades de Ciências Aplicadas, adotam uma abordagem prática (Finland, 2016).

As universidades que oferecem formação de professores na Finlândia devem incluir residência pedagógica nos estudos pedagógicos dos professores em sala de aula, compreendendo 1600 horas práticas dentro das escolas de aplicação, conforme ilustrado nas Figuras 1 e 2. Na Finlândia, a presença de uma escola de aplicação é um requisito obrigatório para todas as universidades que oferecem formação de professores. Portanto, a residência pedagógica, equivalente ao estágio curricular na Universidade Feevale, é detalhada e bem estruturada. Para atuarem como professores mentores, é exigido mestrado e

Figura 1 – Residência Pedagógica

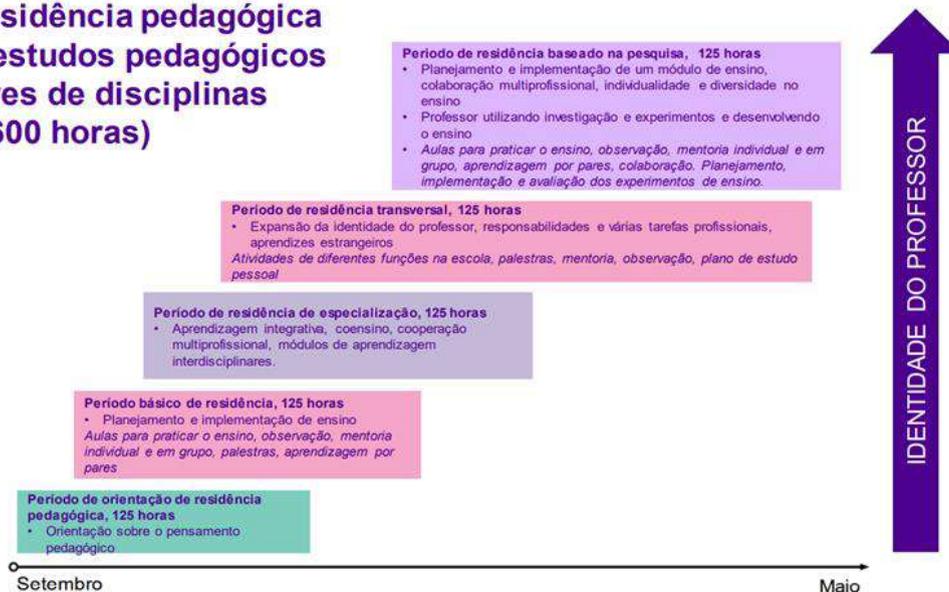
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------|---|--|--|---|
| Período | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tópico | A escola como ambiente operacional | Ênfase nas didáticas específicas | Integração entre ensino e orientação de projetos de aprendizagem | Ensino Orientado para Projetos na Escola de Aplicação |
| Cronograma | Segundo semestre do primeiro ano | Primeiro e segundo semestre do segundo ano | Segundo semestre do terceiro ano | Primeiro ou segundo semestre do quinto ano |
| Implementação | Observação e ensino como professor assistente na escola | Ensino colaborativo na Escola de Aplicação | Ensino Orientado para Projetos na Escola de Aplicação | Período de Ensino Investigativo e experimental numa escola comum, na Escola de Aplicação ou outra instituição de ensino, dependendo do interesse de professor em formação |

Fonte: Regra (2021)

doutorado, havendo uma grande concorrência para ocupar essa posição.

Figura 2 – Períodos de Residência Pedagógica

Períodos de residência pedagógica incluídas nos estudos pedagógicos para professores de disciplinas específicas (1600 horas)



Fonte: Regra (2021)

A educação na Finlândia se constitui por um cenário de guerra, incluindo alguns traumas. Contudo, esse cenário contribuiu para a construção de perspectivas educacionais para o país, respaldadas por apoio público, culminando em um sistema educacional eficiente e avançado. Estudos foram analisados, destacando o papel crucial do bem-estar humano, tanto para os educadores quanto para os estudantes, como um elemento essencial no ambiente escolar. A Finlândia, mesmo sendo um país pequeno, experimentou um notável crescimento desde os anos 90, caracterizando-se pela autonomia dos professores, uma categoria valorizada (Regra, 2021).

Estímulos que acompanham a educação na Finlândia estão relacionados

à pesquisa científica, considerando que a ação docente constrói conhecimentos visando o desenvolvimento pleno de cada pessoa, respeitando cada um dentro de suas individualidades. Sejam questões intelectuais, afetivas, sociais, criativas e morais. Isso se torna possível mediante a renúncia a modelos pré-estabelecidos, evitando cópias, reprodução e transmissão pura do conhecimento, e desconstruindo o paradigma de que o professor é o único detentor do saber (Portilho; Almeida, 2008).

Dito isso, conforme Regra (2021), o Quadro 2 apresenta alguns achados referentes à pesquisa realizada com base no Projeto Político Pedagógico da Escola de Aplicação e demais documentos, evidenciando algumas semelhanças e diferenças entre Brasil e Finlândia.

Quadro 2– Semelhanças e Diferenças – Brasil x Finlândia

| Categorias de análise | Semelhanças | | Diferenças | |
|-------------------------|--|-----------|--|--|
| | Brasil | Finlândia | Brasil | Finlândia |
| Autonomia | Professores com domínio de turma. Responsáveis pelo aprendizado dos estudantes durante o tempo que permanecem com eles. Busca do aprender a aprender. | | Bem direcionado aos anos conforme a BNCC. Escolas com poder de decisão em relação ao método de ensino. | Professores e escolas com autonomia em relação aos conteúdos que são ensinados nas aulas. Bastante foco na autoavaliação. Professores com poder de decisão em relação ao método de ensino. |
| Colaboratividade | Professores colaborando uns com os outros no planejamento conjunto. Aprendizagem colaborativa. | | No Brasil também pode ter a preocupação do bem-estar, porém aparece mais a preocupação de estar. | Proposta de atender o bem-estar em todos os ambientes da escola. Práticas colaborativas em sala de aula. |
| Criatividade | Desenvolvimento da criatividade desde a infância. | | Professores com possibilidade de trabalhos na sala de aula por área do conhecimento. | Sintonia com o mundo real. Aulas por disciplinas. |
| Customização | Realização de atividades direcionadas conforme o desenvolvimento das habilidades propostas na BNCC. Estudantes têm os mesmos direitos, mas com tratamentos únicos. | | Aprendizagem por desenvolvimento de habilidades. | Caminhos de aprendizagem personalizada. Aprendizagem por desenvolvimento de competências. |
| Organização | Base Nacional tanto no Brasil quanto na Finlândia. Currículo de 9 anos. Estrutura de mestrado e doutorado a nível de pós-graduação. | | Muitas leis e órgãos competentes. | Leis e órgãos mais direcionados. Tem foco importante nas escolas de aplicação (formação de professores), e na mentoria docente (residência pedagógica). |

Fonte: Regra (2021).

Assim, percebe-se que a Finlândia possui uma estrutura curricular diferenciada na base da formação de professores. Desde o início, os professores em formação recebem um acompanhamento conjunto e abrangente, permitindo que se desenvolvam nos contextos reais da educação desde o início do curso superior. Devido à estrutura integrada do programa de formação de professores, a escola de aplicação e a graduação trabalham juntas. Professores em formação passam a reconhecer e desenvolver seu potencial em um espaço de escuta e cooperação. Eles são assistidos, conduzidos, para construir sua autonomia e segurança.

6 CAMINHOS QUE SE ABREM

A exemplo da história da formação de professores na Finlândia, conforme destacado por Soininen, Merisuo-Storm e Korhonen (2013), percebe-se o significativo desenvolvimento da educação após a promulgação da Lei de Formação de Professores em 1971, que transferiu para as universidades a responsabilidade da formação de professores desde a Educação Infantil. Ao longo do tempo, ocorreu uma crescente qualificação no ensino, culminando, em 2005, na adoção de dois ciclos principais nas universidades para a preparação de novos professores: o de graduação e o de pós-graduação (bacharelado e mestrado). O ingresso na modalidade de mestrado tornou-se bastante concorrido, evidenciando que a busca por uma mudança abrangente e profunda envolve a análise da política de formação de professores e dos valores na educação básica. Embora a questão seja desafiadora, especialmente em um país de proporções continentais como o Brasil, reconhece-se que ações podem ser iniciadas em níveis locais, especialmente em uma instituição que conta com uma

escola de aplicação.

Entende-se que é necessário considerar a história de cada país, sua cultura e as especificidades de cada país ao analisar tais situações. Reconhece-se, simultaneamente, a valiosa oportunidade de aprender com as diversas experiências e trajetórias percorridas por outros em um mundo em constante transformação, convidando todos a evoluir. Como formadores de professores, é essencial manter movimentos contínuos de pesquisa e reflexão, inovando como forma de permanecer referência e guia neste processo. Percebe-se também a importância de construir em conjunto, especialmente em uma instituição que oferece condições favoráveis para alinhar e integrar o programa de formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

Nesse sentido, a revisão da estrutura curricular do curso de Pedagogia e sua integração à Escola de Aplicação como parte fundamental da trajetória de formação emerge como um caminho viável. Ao invés de manter um curso de Pedagogia e uma Escola de Aplicação como entidades independentes, propõe-se a construção de um Programa de Formação de Professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, onde teoria, pesquisa e prática ocorram concomitantemente. Compartilhar professores entre a Universidade e a Escola representa uma opção valiosa para pesquisa e estudo coletivo, proporcionando oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens significativas para os docentes em formação e os estudantes matriculados na Escola de Aplicação. Dessa forma, a construção coletiva ganha potência, contribuindo para o avanço educacional, tanto na formação de mentores quanto na preparação de novos profissionais da educação, e, conseqüentemente, na promoção de uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio. **A era do imprevisto**: a grande transição do século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BRASIL. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996). [Visualizar item](#)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA FEEVALE. **Projeto Político-Pedagógico da Escola de Educação Básica Feevale – Escola de Aplicação**. Novo Hamburgo, 2022.

FINLAND. Ministry of Education and Culture. **A educação na Finlândia**: educação finlandesa em poucas palavras. Helsinki: CIMO, 2016. [Visualizar item](#)

PORTILHO, Evelise Maria L.; ALMEIDA, Siderly do Carmo D. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 469-488, jul. 2008. [Visualizar item](#)

REGRA, Janaína. **Estudo de Caso da Escola de Aplicação Feevale**: seus pilares pedagógicos e sua relação com a educação na Finlândia. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Indústria Criativa) - Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2021. [Visualizar item](#)

SCHNORR, Aline Silveira de Lima. **Aprendendo a ser aprendente**: novos modos de ser aluno na contemporaneidade. 2011, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011. [Visualizar item](#)

SOININEN, Marjaana; MERISUO-STORM, Tuula; KORHONEN, Riitta. What kind of competence teachers need in the year 2020? Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, España, v. 17, n. 3, p. 111-122, Sep./Dic. 2013. [Visualizar item](#)

UNIVERSIDADE FEEVALE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Novo Hamburgo, 2019.

Recebido em: 12/07/2023

Aceito em: 07/12/2023



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i2.289>

SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE PLANEJAMENTO FINANCEIRO PARA ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS FINAIS

DIDACTIC SEQUENCE ON FINANCIAL PLANNING FOR 9TH GRADE STUDENTS IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Guilherme Araújo Soares¹
Maria Isabel Menezes Rolleri²
Maria Ione Feitosa Dolzane³

Resumo: Embora vivamos em uma era dominada pelo sistema econômico capitalista, pouco se discute sobre a necessidade de as pessoas adquirirem conhecimentos financeiros básicos para prosperar nesse contexto. É cada vez mais comum que os jovens tenham um contato precoce com o universo financeiro, seja por meio de compras, aplicativos de pagamento ou investimentos. Nesse contexto, o presente estudo propõe uma sequência didática direcionada aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, focada no tema do Planejamento Financeiro e utilizando reportagens atuais como ponto de partida para introduzir conceitos de Educação Financeira. Para fundamentar essa proposta, foram conduzidas pesquisas exploratórias e bibliográficas, visando compreender os fundamentos teóricos da Educação Financeira e da sequência didática necessária para sua implementação. Essas pesquisas forneceram subsídios para a elaboração de uma sequência didática abrangente, que engloba atividades de análise de reportagens, discussões em grupo, pesquisa e apresentação de resultados. Em uma pesquisa futura, pretende-se aplicar essa proposta didática em sala de aula e analisar os resultados obtidos. O objetivo é aprimorar o ensino da Educação Financeira, identificando abordagens e estratégias mais eficazes na promoção do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes em relação às questões financeiras. Acredita-se que, por meio dessa abordagem contextualizada e crítica, os estudantes serão capacitados não apenas a enfrentar os desafios econômicos presentes, mas também a compreender o impacto das decisões financeiras em suas vidas e na sociedade.

Palavras-chave: Educação financeira. Sequência didática. Planejamento financeiro.

¹ Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: guilherme.soares@ufam.edu.br.

² Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: isabelrolleri.ufam@gmail.com

³ Doutora em Educação no campo das Novas Tecnologias aplicadas à Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora Adjunta atuando no Centro de Educação a Distância na área de Gestão de Projetos e Sistemas para a Educação a Distância da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática na linha: Tecnologias para Educação, Difusão e o Ensino de Ciências e Matemática. E-mail: ionedolzane@ufam.edu.br.

Abstract: Although we live in an era dominated by the capitalist economic system, there is little discussion about the necessity for individuals to acquire basic financial knowledge to thrive in this context. It is increasingly common for young people to have early exposure to the financial realm, whether through purchases, payment apps, or investments. In this context, the current study proposes a didactic sequence aimed at 9th-grade students in Elementary School, focusing on the theme of Financial Planning and using current news articles as a starting point to introduce concepts of Financial Education. To underpin this proposal, exploratory, bibliographical, and documentary research was conducted to understand the theoretical foundations of Financial Education and the didactic sequence required for its implementation. These studies provided the basis for the development of a comprehensive didactic sequence, encompassing activities such as news analysis, group discussions, research, and presentation of results. In a subsequent study, the intention is to apply this didactic proposal in the classroom and analyze the obtained results. The goal is to enhance Financial Education teaching, identifying more effective approaches and strategies in promoting students' critical and reflective thinking regarding financial matters. It is believed that, through this contextualized and critical approach, students will be empowered not only to face current economic challenges but also to understand the impact of financial decisions on their lives and society.

Keywords: Financial education. Didactic sequence. Financial planning.

1 INTRODUÇÃO

A gestão de decisões relacionadas a compras, vendas, investimentos e financiamentos configura uma prática diária com potencial para impactar significativamente a vida de cada indivíduo. O constante avanço das tecnologias e serviços financeiros adiciona uma camada adicional de complexidade, introduzindo riscos econômicos que exigem uma compreensão aprimorada por parte da sociedade (OCDE, 2020).

O reconhecimento global da Educação Financeira (EF) como uma habilidade vital é evidente, especialmente ao considerar a rápida evolução do cenário financeiro. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) destaca essa importância, sublinhando a necessidade de os indivíduos adquirirem competências financeiras para navegar efetivamente em um ambiente econômico desafiador.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Brasil também

reforçam essa demanda, argumentando que a sobrevivência em uma sociedade cada vez mais complexa depende do conhecimento, especialmente quando se trata de práticas econômicas e financeiras (Brasil, 2000, p. 25). A escola, como instituição central na formação de cidadãos, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da Educação Financeira.

Na contemporaneidade, marcada pela predominância do sistema capitalista, a compreensão da educação financeira torna-se cada vez mais crucial, tanto para a integração social quanto para o bem-estar individual. Adquirir esse conhecimento implica engajar-se em estudos financeiros, possibilitando a transmissão de saberes e o desenvolvimento de habilidades nos indivíduos. Essas competências aprimoradas capacitam as pessoas a adotarem medidas mais apropriadas e seguras, contribuindo para o aperfeiçoamento de seus patrimônios.

Ao investirem na melhoria dessas capacidades, os indivíduos tornam-se

mais participativos e engajados no cenário financeiro, ampliando seu bem-estar, como afirmado por Rocha (2008), quando as finanças pessoais estão em ordem, o indivíduo está mais apto a tomar decisões e a enfrentar de maneira mais eficaz as adversidades. Dessa forma, a habilidade de gerir recursos financeiros não apenas fortalece a posição dos indivíduos no mercado, mas também contribui significativamente para sua resiliência diante dos desafios financeiros.

Portanto, a busca pelo conhecimento financeiro não se restringe apenas à esfera individual; ela desempenha um papel crucial na promoção da estabilidade econômica e na capacidade das pessoas de lidarem com as demandas financeiras da sociedade contemporânea. Esse enfoque não apenas fomenta o progresso pessoal, mas também contribui para uma sociedade mais informada e financeiramente consciente.

Dessa forma, o presente estudo propõe uma sequência didática voltada para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, centrada no tema do Planejamento Financeiro e utilizando reportagens atuais como ponto de partida para introduzir conceitos de Educação Financeira. A metodologia empregada abrange pesquisas exploratórias, documentais e bibliográficas, oferecendo uma sólida base teórica para embasar a proposta em questão.

A interligação entre o ensino de Educação Financeira e os estudantes promove uma abordagem abrangente e significativa, visando capacitar os estudantes a compreenderem, questionarem e tomarem decisões informadas no âmbito das questões financeiras. Ao adotar essa perspectiva integrada, o objetivo vai além da mera transmissão de conhecimento, almejando também cultivar habilidades críticas e conscientização essenciais para uma

participação ativa e responsável na sociedade contemporânea.

2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Alguns países têm realizado investimentos substanciais na promoção da alfabetização financeira desde a educação infantil, com o objetivo sólido de construir, no futuro, uma sociedade dotada de inteligência financeira. Essa sociedade estaria apta a tomar decisões conscientes e otimizadas em questões financeiras, visando a uma gestão financeira livre de endividamentos. A alfabetização financeira é considerada crucial não apenas para o bem-estar financeiro individual, mas também para a saúde geral da economia de um país.

Segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), a alfabetização financeira é parte integrante dos fundamentos necessários para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e justa, promovendo assim o progresso nacional. A OCDE destaca que, à medida que os mercados financeiros se tornam mais complexos e as famílias assumem maior responsabilidade e risco em suas decisões financeiras, especialmente no âmbito da previdência, torna-se imperativo que haja indivíduos com educação financeira. Isso é essencial para garantir níveis adequados de proteção ao investidor e ao consumidor, contribuindo não apenas para o funcionamento eficiente do mercado financeiro, mas também para o equilíbrio geral da economia (OCDE, 2005).

Para compreender a educação financeira, é essencial ter uma compreensão prévia dos conceitos de Educação e Finanças. Educação refere-se ao processo contínuo de ensino-aprendizagem, abrangendo o desenvolvimento moral, psíquico e intelectual, além do entendimento e

prática de hábitos sociais e costumes. A palavra “educação” tem origem no latim “*educare*”. Finanças, por sua vez, são classificadas como a ciência que envolve a capacidade de usar e gerenciar dinheiro ou títulos que representam receitas e despesas (Argôlo, 2018).

De acordo com diversas fontes, como Ferreira (2017) e Gitman (2004), as finanças permeiam todas as atividades relacionadas ao dinheiro na vida cotidiana, incluindo decisões de investimentos, uso de cartões de crédito e elaboração de planos financeiros. Gitman (2004) destaca que o planejamento financeiro abrange tanto metas a longo prazo quanto planos e orçamentos de curto prazo.

No contexto da educação financeira, Gallery *et al.* (2011) a define como a competência para tomar medidas inteligentes e decisões efetivas em relação ao uso e gestão do dinheiro. Lelis (2006) destaca sua relevância ao fornecer informações sobre o aumento de renda, redução de despesas e gestão de fundos emergenciais. A educação financeira, assim, serve como uma ferramenta para administrar recursos financeiros e tomar decisões sábias diante das circunstâncias do mercado.

Uma perspectiva adicional, apresentada por Modernell (2011), considera a educação financeira como um método de estudo que ensina a organizar a economia pessoal no padrão econômico individual. Isso envolve a exclusão de despesas desnecessárias, aproveitamento de oportunidades, valorização e multiplicação do capital para alcançar a independência financeira.

Contrariando a percepção equivocada de que a educação financeira é apenas uma busca desenfreada por riqueza, Modernell (2011) destaca que se trata de um conjunto amplo de orientações, práticas, habilidades e

atitudes no planejamento e uso dos recursos financeiros pessoais. O consumo consciente contribui para o prazer no presente e proporciona segurança financeira para o futuro.

Hill (2009) define a educação financeira como a habilidade adquirida pelas pessoas ao fazerem escolhas apropriadas na administração de suas finanças ao longo da vida. O sucesso financeiro, segundo Hill, está vinculado à aquisição de hábitos corretos no uso diário do dinheiro, bem como ao respeito e valorização desses recursos. Em suma, a educação financeira é um processo contínuo que envolve conhecimento, habilidades e atitudes para tomar decisões financeiramente saudáveis ao longo da vida.

Segundo a OCDE (2005), é crucial iniciar a educação financeira nas escolas, proporcionando às pessoas conhecimento sobre assuntos financeiros o mais cedo possível em suas vidas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa recomendação ao sugerir a inclusão de temas contemporâneos, como educação para o consumo e financeira, nos currículos das escolas e sistemas de ensino (Brasil, 2018).

Essa urgência se intensifica diante do cenário atual. Com o aumento das compras online e a utilização de tecnologias financeiras digitais durante a pandemia de coronavírus, observou-se um significativo crescimento nas vendas pela internet. Conforme pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Comércio Eletrônico (ABCOMM, 2020), diversas categorias apresentaram um aumento expressivo nas vendas online. Além dos produtos relacionados à saúde e higiene, os eletrônicos e roupas confortáveis foram os itens mais buscados e que registraram o maior incremento nas vendas por meio da internet.

3 METODOLOGIA

Este trabalho, de natureza teórica e fundamentado em uma revisão de literatura não sistemática, adota uma abordagem qualitativa. A ênfase recai na busca pelos significados, crenças e aspectos subjetivos gerados pelos indivíduos que abordam as temáticas mencionadas. De acordo com Pope e Mays (2009), a pesquisa qualitativa está intrinsecamente ligada às vivências e interpretações dos fenômenos sociais, centrando-se nos significados atribuídos pelas pessoas às suas experiências no mundo social.

Minayo (2014) destaca que a pesquisa qualitativa, nas ciências sociais, lida com um nível de realidade que não pode ser quantificado, explorando o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Essa abordagem mergulha no cotidiano e nas experiências do senso comum, interpretadas pelos próprios sujeitos.

A metodologia qualitativa, como destacado por Minayo (2014) e Pope e Mays (2009), é particularmente apropriada para investigar história, relações, representações, crenças, percepções e opiniões, revelando interpretações humanas sobre como vivemos, construímos artefatos e compreendemos a nós mesmos.

Na pesquisa qualitativa, a análise e indexação dos dados geralmente são conduzidas por um único pesquisador, embora seja reconhecido que a consistência entre diferentes pesquisadores pode fortalecer as análises qualitativas (Pope; Mays, 2009). Essa abordagem envolve a imersão no mundo dos significados das ações e das relações humanas, indo além da quantificação para desvendar sentidos e significações.

De acordo com Gil (2002), as investigações exploratórias têm como intuito proporcionar uma maior

familiaridade com o problema, visando torná-lo mais evidente ou formular hipóteses. Em relação à pesquisa bibliográfica, o autor explica que ela pode abranger grande parte dos estudos exploratórios, sendo conduzida a partir de materiais já existentes, como livros e artigos científicos. Isso é vantajoso ao possibilitar ao pesquisador abranger uma variedade de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia ser explorada diretamente (Gil, 2002).

No contexto educacional, Zabala (1998) introduz o conceito de sequência didática como um conjunto organizado de atividades com objetivos educacionais específicos. Araújo (2013) amplia essa definição, associando a sequência didática ao ensino da língua escrita, especialmente no trabalho com gêneros textuais. Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) complementam essa perspectiva ao descreverem a sequência didática como um conjunto sistemático de atividades em torno de um gênero textual.

Para desenvolver uma Sequência Didática (SD), é crucial ter conhecimento sobre as tipologias dos conteúdos a serem ensinados, sendo eles conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos conceituais referem-se ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que compartilham características comuns (Zabala, 1998). A compreensão e a aplicação de um conceito são essenciais para determinar se um estudante assimilou realmente o seu significado e pode utilizá-lo na interpretação, compreensão ou exposição de uma situação.

Os conteúdos procedimentais são definidos como um conjunto de ações organizadas com um propósito, direcionadas para a realização de um objetivo (Zabala, 1998). Esses conteúdos envolvem a execução de ações ou conjuntos de ações, como ler, calcular, recortar, desenhar, inferir, classificar,

observar, saltar, entre outras. Já os conteúdos atitudinais englobam valores, atitudes e normas, representando uma variedade de conteúdos que se relacionam com diferentes componentes cognitivos, afetivos ou comportamentais (Zabala, 1998).

Nesse contexto, a elaboração deste artigo seguiu duas etapas distintas: a condução de uma investigação sobre Educação Financeira e a preparação de uma proposta de sequência didática sobre planejamento financeiro, destinada aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental nos anos finais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa proposta de ensino foi desenvolvida com base na abordagem de ensino de conteúdos atitudinais da unidade didática 4 por Zabala (1998). As atividades foram organizadas de maneira a permitir uma progressão no conhecimento, sendo que as reportagens escolhidas para embasar o estudo são contemporâneas.

No contexto da aprendizagem de conteúdos atitudinais, Zabala (1998) destaca a influência determinante do componente afetivo, tornando as atividades de ensino desses conteúdos mais complexas em comparação com outros tipos de conhecimento. Nesse sentido, as atividades de ensino precisam abranger não apenas os aspectos cognitivos, mas também os afetivos e atitudinais. Isso se deve ao fato de que os pensamentos, sentimentos e comportamentos individuais não são determinados apenas pelo que é socialmente estabelecido, mas

principalmente pelas relações pessoais que cada indivíduo estabelece com o objeto da atitude ou do valor.

A proposta de sequência didática busca, assim, proporcionar uma abordagem holística, considerando tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos e atitudinais, reconhecendo a importância das relações pessoais na formação das atitudes e valores dos estudantes. Além disso, a escolha de reportagens atuais visa tornar o conteúdo mais relevante e contextualizado, estimulando a reflexão e a construção de significados pelos estudantes.

A sequência didática proposta destina-se a uma turma de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e requer conhecimentos básicos em cálculos das operações fundamentais. O objetivo da aula é desenvolver o pensamento crítico dos estudantes em relação às questões econômicas presentes em seu cotidiano, de modo que eles consigam reconhecer os riscos do consumo excessivo no planejamento financeiro.

Para iniciar a sequência, o professor selecionará uma reportagem que aborde o tema do consumo. A fim de ilustrar esse conceito, neste caso, será utilizada a notícia sobre os riscos para a saúde associados ao consumo excessivo de hambúrguer, conforme relatado pelo jornal da Record. Essa reportagem fornecerá um ponto de partida para a reflexão dos estudantes sobre os impactos negativos do consumo excessivo e as consequências para a saúde individual e coletiva. A Figura 1 ilustra esses aspectos e servirá como apoio visual durante a discussão em sala de aula.

Figura 1 - Reportagem para a aula Hambúrguer lidera vendas no delivery; consumo excessivo vira ameaça à saúde

A praticidade e o sabor atraem os clientes, mas é preciso cuidado com esses alimentos



Uma pesquisa encomendada pelo *Jornal da Record* a um aplicativo de entrega mostra que, de sete cidades, seis têm a preferência pelo hambúrguer na hora do delivery. Pizzas, sobremesas e comida japonesa também estão entre os mais pedidos. A praticidade e o sabor atraem os clientes, mas é preciso cuidado com esses alimentos. Veja!

Fonte: Hambúrguer [...] (2023).

Na aula, os estudantes serão incentivados a ler e examinar a reportagem que aborda o consumo excessivo de hambúrguer, destacando os principais pontos e suas consequências, conforme indicado nas questões da Figura 2. Em seguida, serão motivados a participar de discussões em grupos, promovendo o compartilhamento de suas

Figura 2 - Questões para debater em sala de aula

1. Análise de Custos:
Quais são os potenciais impactos financeiros do consumo excessivo de hambúrguer na saúde a longo prazo?

2. Orçamento Pessoal:
Quais são as possíveis implicações financeiras para aqueles que consomem frequentemente hambúrgueres por meio de serviços de entrega?

3. Investimento em Alternativas Saudáveis:
Como a conscientização sobre os riscos do consumo excessivo de hambúrguer pode influenciar as escolhas de gastos, especialmente em relação a opções mais saudáveis?

4. Redução de Custos:
Como a implementação de estratégias de redução de custos pode influenciar positivamente o planejamento financeiro em meio a preocupações com o consumo excessivo desse tipo de alimento?

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

percepções sobre o tema. A expressão de opiniões será fortemente encorajada, assim como a análise crítica das informações apresentadas na reportagem.

Além disso, os estudantes serão desafiados a fazer conexões entre o tema abordado na reportagem e conceitos matemáticos, como análise de dados, proporção, percentagem e interpretação de gráficos. Por meio da atividade, eles explorarão o impacto financeiro do consumo excessivo, realizando cálculos e análises relacionadas aos gastos individuais e familiares com alimentos e a relação entre o consumo e o orçamento pessoal.

Se o professor trouxesse o seguinte questionamento: *“Uma pessoa recebe 1500 reais e gasta metade desse valor em lanches, como isso se daria na educação financeira?”*, poderíamos abordar essa questão de diferentes maneiras no contexto da educação financeira.

Primeiramente, seria importante discutir a importância de conhecer e controlar as próprias finanças. Nesse caso específico, o professor poderia destacar a importância de planejar os gastos conforme a renda disponível, evitando gastar mais do que se recebe.

Seria relevante enfatizar conceitos básicos da educação financeira, como a diferença entre necessidades e desejos, a importância de estabelecer prioridades e a necessidade de fazer escolhas conscientes ao gastar o dinheiro. Nesse exemplo, a pessoa que gasta o dobro do que recebe provavelmente estaria comprometendo sua saúde financeira, aumentando o risco de

endividamento e dificuldades futuras.

O professor poderia explorar estratégias de gestão financeira, como a elaboração de um orçamento pessoal, estabelecendo limites para os gastos em diferentes categorias e priorizando as despesas essenciais. Além disso, seria importante enfatizar a necessidade de economizar e investir parte da renda para construir uma reserva financeira e garantir a estabilidade financeira a longo prazo.

Após chegarem a essa conclusão durante uma roda de conversa sobre o questionamento proposto, o professor poderá apresentar a notícia retratada na figura 3. Essa notícia relata o caso de uma empresária que se declara consumista e explora suas formas de compensação, mostrando a necessidade de compreender e buscar estabilidade financeira diante do consumo excessivo.

Ao compartilhar essa notícia, o professor poderá incentivar os estudantes a refletirem sobre as consequências emocionais e financeiras desse comportamento consumista. Seria relevante discutir como o ato de comprar excessivamente pode ser uma tentativa de preencher vazios emocionais, mas, ao mesmo tempo, pode gerar dívidas e comprometer a saúde financeira.

Em seguida, o professor pode propor um questionamento final para

os estudantes refletirem sobre como se adaptar e estabelecer um orçamento financeiro tanto no âmbito pessoal quanto familiar. Nesse momento, seria importante abordar estratégias para planejar os gastos conforme a renda disponível, estabelecer metas financeiras e prioridades, além de promover uma cultura de consumo consciente e

Figura 3 - Exemplo da segunda reportagem para a aula

Compulsão por compras: 'Parece uma forma de compensação', diz empresária que admite consumo além do necessário por prazer

Comportamento pode ser definido como perturbação psiquiátrica crônica. Além disso, compras desnecessárias podem levar ao acúmulo de dívidas, alertam especialistas.

Por Manuella Mariani, g1 PR — Curitiba
23/03/2023 05h30 · Atualizado há 3 meses



Comprar é uma atividade rotineira. Os especialistas lembram, contudo, que existe um sinal de alerta quando o consumo leva ao endividamento, estresse financeiro e até mesmo a problemas psicológicos, como ansiedade e depressão.

De acordo com a pesquisa da Organização Mundial da Saúde (OMS), de 2022, cerca de 8% da população mundial sofria de **oniomania**, conhecido como "Compras Compulsivas" que, segundo a ciência, é uma perturbação psiquiátrica crônica.

Ao trazer esse comportamento para o orçamento familiar, podem aparecer o endividamento e a inadimplência.

O número de pessoas que não conseguiram pagar as dívidas aumentou nos últimos 12 meses, de acordo com dados extraídos do SPC Brasil em parceria com a Federação das Associações Comerciais e Empresariais do Estado do Paraná (Faciap).

Fonte: Mariani (2023)

responsável.

Por fim, é possível que o docente motive os estudantes a conduzirem uma investigação sobre diversas formas de consumo excessivo que impactam no planejamento financeiro. A Figura 4 pode ser utilizada como um ponto de partida, oferecendo exemplos ilustrativos. Os estudantes têm a opção de entrevistar seus familiares e amigos, indagando sobre a presença desse comportamento em suas vidas e se adotam práticas de elaboração de orçamento. Assim, podem explorar se possuem conhecimento de casos em que indivíduos enfrentaram desafios relacionados ao consumo excessivo. Essa abordagem ampliada proporcionará uma visão mais abrangente sobre as diferentes facetas desse fenômeno e seu impacto no contexto financeiro pessoal.

Figura 4 - Exemplos de consumo excessivo que impactam no planejamento financeiro



Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Estes são alguns exemplos apresentados na Figura 4 que trazem uma variedade de formas de consumo excessivo, as quais podem ter um impacto

substancial no planejamento financeiro. Um exemplo notável é a compra impulsiva, caracterizada pela aquisição de itens sem um planejamento adequado, frequentemente influenciada por promoções ou emoções momentâneas. O entretenimento excessivo também desempenha um papel, com gastos elevados em cinema, restaurantes, shows e eventos, muitas vezes sem uma consideração apropriada do impacto no orçamento mensal.

A busca incessante por tecnologia e eletrônicos de última geração é outra manifestação do consumo excessivo, frequentemente resultando em investimentos desnecessários, mesmo quando os dispositivos anteriores estão em bom estado de funcionamento. Da mesma forma, a moda e acessórios contribuem para o fenômeno ao incentivar compras regulares, mesmo quando os itens não são necessários, levando a um acúmulo desnecessário no guarda-roupa.

A escolha de veículos de luxo representa outra área onde o consumo excessivo pode se manifestar, com a opção por carros ou motocicletas caras, muitas vezes além das necessidades práticas, resultando em custos significativos de manutenção e depreciação. Viagens frequentes e luxuosas também podem impactar negativamente o orçamento, especialmente quando não são plenamente considerados os custos associados.

Hábitos de alimentação caros, como comer frequentemente em restaurantes sofisticados ou gastar excessivamente em alimentos gourmet, são igualmente contribuintes para o consumo excessivo. Manter várias assinaturas de serviços não essenciais, como streaming, revistas e academias, também pode resultar em despesas desnecessárias.

O acúmulo de dívidas de cartão de

crédito devido a uma utilização irresponsável, assim como o vício em compras online, são exemplos adicionais de como o consumo excessivo pode se manifestar. É crucial ressaltar que esses padrões podem variar entre indivíduos, dependendo de suas prioridades e circunstâncias financeiras. O reconhecimento desses comportamentos é fundamental para a implementação de práticas saudáveis de gerenciamento financeiro.

Após expor esses exemplos aos estudantes, é recomendável que eles conduzam entrevistas com seus familiares, buscando visões sobre esses pontos específicos ou outros relevantes para a temática da aula. Com base nas informações obtidas, os estudantes devem preparar uma apresentação que destaque os resultados de suas pesquisas. Durante a apresentação, eles têm a oportunidade de compartilhar as experiências e relatos coletados, além de analisar de que forma o consumo excessivo impacta a vida das pessoas, tanto do ponto de vista financeiro quanto emocional.

É válido explorar a influência do consumo desenfreado na saúde financeira das pessoas, observando como isso pode acarretar problemas como endividamento e falta de planejamento econômico. Além disso, os estudantes podem abordar as ramificações nos relacionamentos interpessoais, examinando como o consumismo pode gerar conflitos familiares e sociais. Destacar os efeitos na qualidade de vida de maneira abrangente, considerando aspectos emocionais e psicológicos, também enriquecerá a apresentação.

Ao incentivar essa abordagem prática e a coleta de relatos pessoais, os estudantes não apenas fortalecem sua compreensão do tema, mas também desenvolvem habilidades de pesquisa, entrevista e apresentação, promovendo

uma aprendizagem mais significativa e conectada à realidade.

É possível compartilhar essa abordagem com a comunidade como uma forma de promover a conscientização sobre a importância de compreender seus planos financeiros e os efeitos que podem ter em suas vidas. Isso envolve criar uma consciência mais profunda sobre como as decisões financeiras impactam o presente e o futuro, incentivando as pessoas a refletirem sobre suas escolhas e estabelecerem uma relação mais consciente e saudável com suas finanças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi alcançado ao apresentar uma proposta de sequência didática que utiliza como contexto notícias atuais sobre consumo excessivo e o impacto no planejamento financeiro, com o intuito de trabalhar a Educação Financeira com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental nos Anos Finais.

No entanto, há ainda muito a ser discutido sobre o assunto. Em uma oportunidade futura, pretende-se avançar na pesquisa realizando a aplicação dessa sequência didática e analisando seus resultados. Será importante avaliar como os estudantes respondem e assimilam os conteúdos abordados, bem como identificar os impactos da proposta no desenvolvimento de habilidades financeiras e críticas dos estudantes.

Além disso, é relevante explorar outras abordagens e recursos didáticos que enriqueçam o ensino da Educação Financeira, como o uso de pesquisas, rodas de conversas e atividades. Também seria interessante investigar o papel da família e da comunidade na formação financeira dos estudantes, bem como a implementação de programas de educação financeira em âmbito escolar e social.

Portanto, há um campo vasto para a continuação da pesquisa e aprimoramento das práticas educacionais relacionadas à Educação Financeira. A promoção de uma educação financeira sólida é essencial para capacitar os indivíduos a tomarem decisões conscientes e responsáveis em relação ao seu dinheiro, contribuindo para o seu bem-estar financeiro e para uma sociedade mais sustentável economicamente.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE COMÉRCIO ELETRÔNICO (ABCOMM). **Crise do coronavírus leva consumidores a comprarem pela Internet**. [S.l.], 15 abr. 2020. [Visualizar item](#)
- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, CE, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013. [Visualizar item](#)
- ARGÔLO, Patrícia Santana de. **Educação financeira na sala de aula: uma proposta metodológica para o ensino da matemática no ensino médio**. 2018. 161f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2018. [Visualizar item](#)
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília, DF: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard: DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108
- FERREIRA, Juliana Cezario. A importância da educação financeira pessoal para a qualidade de vida. **Caderno de Administração**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 1-17, 2017. [Visualizar item](#)
- GALLERY, Natalie *et al.* Financial literacy and pension investment decisions. **Financial Accountability & Management**, [S.l.], v. 27, n. 3, p. 286-307, 2011. [Visualizar item](#)
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GITMAN, Lawrence J. **Princípios de Administração Financeira**. São Paulo: Addison Wesley, 2004.
- HAMBÚRGUER lidera vendas no delivery; consumo excessivo vira ameaça à saúde. **JR 24 horas**, São Paulo, 03 jul. 2023. [Visualizar item](#)
- HILL, N. **Quem pensa enriquece**. São Paulo: Fundamento Educacional, 2009.
- LELIS, Michelle Gomes. **Educação financeira e empreendedorismo**. Rio de Janeiro: Centro de Produções Técnicas, 2006.
- MARIANI, Manuella. Compulsão por compras: 'Parece uma forma de compensação', diz empresária que admite consumo além do necessário por prazer. **G1 Paraná RPC**, Curitiba, 23 mar. 2023. [Visualizar item](#)
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MODERNELL, Álvaro. Educação Financeira. **Ucho.Info**, 2011. [Visualizar item](#)

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (OCDE). **PISA 2018 Results (volume IV): are students smart about money?** Paris: PISA, OECD Publishing, 2020. [Visualizar item](#)

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO (OCDE). **Recommendation on principles and good practices for financial education and awareness.** Paris: Directorate for Financial and Enterprise Affairs, 2005. [Visualizar item](#)

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROCHA, Ricardo Humberto. **Educação Financeira em pauta.** São Paulo, 2008. [Visualizar item](#)

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como educar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 15/11/2023
Aceito em: 27/12/2023



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i2.294>

BACHELARD E MONTESSORI: um encontro escolar inesperado!

BACHELARD AND MONTESSORI: an unexpected school meeting!

Jander Fernandes Martins¹
Vitoria Duarte Wingert²
Samila Beatriz Weber³

Resumo: O presente texto versa sobre o trabalho didático realizado com duas turmas do Ensino Fundamental (2º ano e 4º ano) de uma EMEF localizada na cidade de Campo Bom-RS, no primeiro semestre de 2023. Tal proposta surgiu a partir das sondagens prévias, nas quais se constatou a recorrência exacerbada, em ambas as turmas, de indicadores de déficit de natureza, consequência da hiper-estimulação de telas digitais, uma vez que se tratavam de um público infantil com acentuada aptidão a jogos competitivos online em pequenos grupos. Metodologicamente, buscou-se orientar tais ações sob uma perspectiva fenomenológica, propondo um diálogo entre o ideário pedagógico montessoriano e o ideário bachelardiano. Por fim, lança-se luz e abre-se a possibilidade de um diálogo reflexivo, sugerindo que, práxis educativas pautadas nas grandes imagens míticas que fundamentam os complexos psíquicos profundos, os quais podem impelir e mediar o sujeito humano concreto, sirvam como estratégia de superação ao chamado déficit de natureza em questão.

Palavras-chave: Gaston Bachelard. Déficit de natureza. Escola. Maria Montessori. Trabalho Didático.

Abstract: This text is about the didactic work carried out with two Elementary School classes (2nd year and 4th year) of an EMEF located in the city of Campo Bom-RS, in the first semester of 2023. This proposal arose from previous surveys, which revealed an exacerbated recurrence, in both classes, of indicators of nature deficit, a consequence of the hyper-stimulation of digital screens, since they were a child audience with a strong aptitude for competitive online games in small groups. Methodologically, we sought to guide such actions from a phenomenological perspective, proposing a dialogue between Montessori pedagogical ideas and Bachelardian ideas. Finally, light is shed, and the possibility of a reflective

¹ Doutor em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE), Pedagogo (UFSM), professor concursado em Campo Bom/RS. E-mail: martinsjander@yahoo.com.br

² Mestra em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE). Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social (FEEVALE), licenciada em História (FEEVALE). Professora concursado em Campo Bom/RS. E-mail: vitoriawingert@hotmail.com

³ Gestora de Recursos Humanos. Docente Concursada. Especialista em Metodologias para Educação Infantil e Anos Iniciais. Graduanda em Pedagogia. Integrante do Programa de Aperfeiçoamento Científico Feevale. Normalista. E-mail: samilaweber@gmail.com

dialogue is opened, suggesting that educational praxis based on the great mythical images that underlie deep psychic complexes, which can drive and mediate the concrete human subject, serve as a strategy for overcoming the so-called nature deficit in question.

Keywords: Gaston Bachelard. Deficit of nature. School. Maria Montessori. Didactic work.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto versa sobre práticas pedagógicas reflexivas (Pimenta; Ghedin, 2008) realizadas em uma EMEF na cidade de Campo Bom-RS. Este trabalho surgiu ao constatar indicadores de “déficit de natureza” (Louv, 2016), causado pela hiper-estimulação de telas digitais (Desmurget, 2021). Após realizar as sondagens didáticas iniciais no início do ano letivo, os autores (professores concursados) perceberam duas condições/características exacerbadas nas turmas: o profundo interesse por jogos digitais em pequenos grupos (especialmente beyblade e futsal) e um acentuado “déficit de natureza”. Este último se manifestou desde o início do ano letivo escolar de 2023, com os alunos apresentando profundo desgosto em se sujar, tocar os pés, as mãos na terra, na areia, na água da chuva (Louv, 2016). Enquanto professores pesquisadores reflexivos, identificamos tratar de um efeito com uma causa pontual, supracitada.

2 O CONTEXTO

Nesse sentido, o contexto escolar, em uma perspectiva de análise antropológica, envolveu três escolas municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e seriações diferentes, uma vez que tal ação realizou-se com uma turma de 2º ano (28 crianças de 7 e 8 anos), 4º ano (27 crianças de 9 e 10 anos) e turmas

de 6º à 9º ano do EF II (com média de 25-30 estudantes). Assim sendo, temos duas turmas de EF I e turmas variadas de EF II.

Logo, o trabalho caracterizou-se por princípios interdisciplinares, uma vez que os autores (professores concursados) são oriundos de diferentes áreas do conhecimento formativo (Pedagogia, Curso Normal e História). Vale ressaltar que trata-se de “escolas de educação em tempo integral⁴”, daí os autores constatarem a recorrência de manifestações culturais supracitadas.

Constatado isso, surgiu a necessidade pedagógica de elaborar um conjunto de proposições com o objetivo de instaurar e desenvolver uma relação criança-natureza. Deste modo, tendo um currículo vasto, amplo e genérico, distribuído em sete disciplinas, conforme a nova organização da Base Comum Nacional Curricular (BNCC), elaborou-se e sistematizou-se um conjunto/roteiro temático a partir do que, academicamente, chama-se tetra-elementos: fogo, água, terra e ar (Freitas, 2006).

3 UMA NOVA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS E NATUREZA?

Nesse sentido, ao refletir sobre as questões geracionais e suas interações, Richard Louv propõe, à luz de pressupostos pedagógicos, psicológicos, sociológicos e médicos, a existência de um alto índice do que ele denomina “**Transtorno do déficit de natureza**”: esse termo não representa, de forma nenhuma,

⁴ Para mais, conferir: BRASIL. **Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-em-tempo-integral>. Acesso em: 28 dez. 2023.

um diagnóstico médico, mas oferece uma maneira de pensar sobre o problema [...]” (Louv, 2018, p. 32, grifos nossos).

Assim, para o autor “[...] O transtorno de déficit de natureza **descreve os custos da alienação em relação à natureza**, incluindo a diminuição no uso dos sentidos, a dificuldade de atenção e índices mais altos de doenças físicas e emocionais (Louv, 2018, p. 58, grifos nossos)”. Seriam essas as condições de infância que iriam evidenciar esse “transtorno” que, embora não seja de ordem médica, é manifestado em escolas, locais privilegiados de aglomeração de crianças. Isso se aproxima de um “parecer e apontamento pedagógico” sobre essa manifestação exacerbada de evitar e não desejar estar e interagir em ambiente natural, fora da sala de aula e longe das telas digitais.

Desse modo, tais evidências de afastamento e distanciamento do natural, para o autor seria um movimento geracional, pois o que há é uma espécie de “criminalização do brincar na natureza” (Louv, 2018, p. 49). Uma vez que, apesar de se tratar de algo contextual, “[...] incontáveis comunidades têm praticamente banido o brincar não estruturado ao ar livre, muitas vezes por causa da ameaça de processos, mas também por causa de uma obsessão cada vez maior com a ordem” (Louv, 2018, p. 50).

Logo, e por decorrência dessas “ameaças”, a “[...] consequência involuntária é **desencorajar** o brincar na natureza” (Louv, 2018, p. 50, grifos nossos). Tal prática acentua uma série de situações individuais e relacionais, de criança com criança e, criança com adultos. O autor é taxativo, ao demonstrar no decorrer de sua obra os “[...] inúmeros estudos mostram uma **redução do tempo de lazer** nas famílias modernas, **mais tempo diante da** televisão e do

computador, além do aumento da obesidade entre adultos e crianças [...]” (Louv, 2018, p. 53-54, grifos nossos).

Esse fato, esclarecido a partir de estudos contextuais norte-americanos concretos e endossado por ampla bibliografia sugerida na obra de Richard Louv, acaba por servir de mote teórico-reflexivo para amparar as constatações do cotidiano escolar vivido em outros contextos, como no qual os autores do presente trabalho estão inseridos.

4 A ESCOLHA DOS APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Quanto aos aportes que sustentam e norteiam o fazer pedagógico no contexto supracitado, definem-se como a síntese de um empreendimento reflexivo que aproxima e propõe o diálogo entre grandes pensadores a partir de categorias empíricas determinadas. Essas categorias medeiam o diálogo proposto entre dois pilares teóricos que sustentam o projeto realizado, a saber: a Organização do Trabalho Didático (Alves, 2005); fazer pedagógico entendido como Profissão Professor (Nóvoa, 1999); Pedagogia como ciência da educação (Pimenta, 1996; 1999; 2002; Franco, 2008); cotidiano escolar em uma Perspectiva fenomenológica (Merleau-Ponty, 1999); para compreender a nova relação entre: criança e natureza (Louv, 2016); e criança e a cultura da tela (Desmurget, 2021).

A partir desse conjunto de aportes teóricos, considerou-se possível aproximar teórica e empiricamente o filósofo Gaston Bachelard e sua contribuição sobre devaneios (2000; 2001; 2008; 2018a; 2018b; 2019a; 2019b) da médica pedagoga Maria Montessori, que dentre tantos contributos, propôs ao professor o papel e lugar de cientista mediante o ambiente (Montessori, 2017).

5 OBJETIVOS

Dessa forma, objetivou-se inaugurar uma aproximação, com rigor científico, de dois grandes postulados contemporâneos: o ideário poético bachelardiano dos elementos da matéria e a educação montessoriana. Com isso, buscou-se introduzir, promover e cristalizar o que chamam de “instante poético”, que seria “momento de criação artística” (Bachelard, 2018b); enquanto possibilidade de promover situações didáticas concretas nas quais os elementos da matéria e as grandes imagens míticas tornam-se substância catalisadora e mantenedora dos processos de ensino e aprendizagem. A sistematização desses princípios como estratégia pedagógica fundante desenvolve, produz estruturas cognitivas para a aprendizagem, a produção, a apropriação e compreensão das obras de civilização.

6 JUSTIFICATIVA TÉCNICA

Como introduzido, o objetivo deste projeto é aproximar e introduzir a turma 41, promover e cristalizar o que chamam de “instante poético”, um “momento de criação artística” (em geral ou insight criativo), um potencial cognitivo essencial na dinâmica de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades estabelecidas para o 4º ano.

Nesse sentido, trabalhar nessa perspectiva remonta ao encanto (e reencanto) alquímico medieval, cosmovisão pautada nos quatro elementos, como ferramenta para compreender o universo circundante (e a si mesmo). Assim, quando fazemos menção ao fato de que iremos propor vivências de contato com o elemento fogo, por exemplo, intentamos o que esse

pensador francês preconizava, a saber: “desmistificar o fogo”, desvendando os múltiplos e diferentes “complexos subjetivos”.

Com isso, temos como objetivo específico, junto com os alunos, reconhecer essa “idolatria do fogo”, que é uma pulsão imaginal permanente e secreta que nos acompanha desde um tempo sem início. Daí, organizarmos textos, contos, mitos, narrativas e atividades inúmeras buscando explorar conscientemente (o professor) esse estado latente (inconsciente nas crianças) a partir dos quatro elementos.

A partir dos “complexos do fogo”, a partir de narrativas míticas: o complexo de Prometeu (o desejo de possuir o fogo contra a vontade dos deuses); o complexo de Empédocles (o desejo irracional de se deixar consumir pelo fogo); o complexo de Novalis (o fogo associado ao amor correspondido); o complexo da dissociação entre o fogo sagrado, a luz divina; e as chamas que ardem nos infernos, a sexualidade (noções de masculinidade e feminilidade).

Os complexos de imagens aquáticas. Dentre eles: o complexo de Ofélia; o complexo de Caronte. Que são formados a partir de elementos psicanalíticos, como o “recalcamento e sublimação dos arquétipos”, pois a água remete aos arquétipos da água e da morte. Ilustrando, o caso mítico de Caronte, que na mitologia grega, é o barqueiro de Hades, que conduz os mortos de balsa aos infernos. Narrativa essa que trata da questão de Caronte ser o guardião não só da morte, mas do limiar, que é os sonhos profundos das águas pesadas. Este elemento também é considerado central nessa proposta, porque é com a água que surge a diferença entre as imaginações⁵: materiais (ou das mãos) e imaginação formal (ou

⁵ Para esclarecer, segundo Bachelard, a “imaginação formal” valoriza aspectos racionalistas, como o modelo teórico matemático e a formalização lógico-empírica da tradição aristotélica, cartesiana e positivista das

dos olhos).

Já o elemento ar possibilita o surgimento das noções de imaginação dinâmica (do movimento, de verticalização do tempo e de psicologia ascensional). Logo, há a possibilidade de descortinar esses potenciais humanos opostos (a imaginação material como materialização do imaginário e a imaginação dinâmica como volatilização quântica dos objetos concretos). Assim, explorando esse elemento natural, iremos recolher, identificar, evocar e invocar as imagens aéreas: horizontes sem fim, espaços abertos, imensidões celestes, sonhos em voo e de queda, árvores gigantescas. Tanto quanto, especialmente, o movimento desmaterializante e a verticalização do tempo (lampejos da eternidade, instantes absolutos em que o mundo para momentos de sincronicidade onde elementos diversos e até contrários juntam-se e formam uma unidade...).

Por fim, o elemento Terra, e com ele, suscitaremos dois planos: da “extroversão”, refere-se à imaginação dinâmica e diz respeito aos devaneios ativos que agem sobre a matéria; e da “introversão”, formado pelas imagens de intimidade. O primeiro plano (extro) refere-se aos atributos do impacto da matéria sobre o impulso criador humano, como exemplo, temos as narrativas, contos, histórias, estórias do martelo (o metal) que ensina a disciplina da regularidade, a firmeza de propósito, a vitória gradativa sobre a matéria. O segundo plano (intro), oposto da anterior, estuda-se e vislumbra-se as imagens da beleza íntima da matéria; o espaço afetivo que há no

interior das coisas; a tranquilidade que aí reside, nas narrativas envolvendo: a casa, o ventre e a gruta.

Assim, esses são os complexos centrais que este projeto contemplará, a partir das inúmeras narrativas e atividades envolvendo trabalhos didáticos, experimentações, experiências, explorações e vivências com os 4 elementos da matéria. Com isso, busca-se atender as duas demandas exacerbadas da turma, a competição e o déficit de natureza.

Como solução estratégica para atender essas demandas que condicionam o aprendizado escolar e o respectivo desenvolvimento e rendimento, é que propomos esse projeto e sequência didática tematizada. Uma vez que, com ela, prevemos estimular, desenvolver os seguintes potenciais humanos, catalisadores das aprendizagens: imaginação material; imaginação dinâmica do movimento; imaginação dinâmica das forças; imagem-lembrança e, por fim, imaginação arquetípica (relacionando os quatro elementos, que são motes simbólicos, a dimensão mais profunda do ser humano em aprendizagem, o nível arquetípico).

7 TEORICAMENTE, QUANTO AO PROCEDIMENTAL

Procedimentalmente, o projeto desenvolvido que originou este artigo assentou-se em sequências de trabalho didático a partir do conjunto de obras literárias, filosóficas e pedagógicas de Gaston Bachelard⁶. Como se sabe, este autor instaurou um novo movimento

ciências naturais. Centrada no sentido da visão, ela resulta no exercício constante da abstração. O homem é um espectador passivo e ocioso em relação ao mundo que o rodeia. Já a “imaginação material”, o homem é um agente ativo em conflito com os elementos da matéria; é uma filosofia ativa das mãos, provocada e provocante por um universo sólido e concreto. É a imaginação dos trabalhadores-artistas que modelam o mundo através de suas vontades de poder (Gomes, 2015).

⁶ Os livros são: A chama de uma vela; A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade; Fragmentos de uma poética do fogo; A Água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria; A psicanálise do fogo; A poética do espaço; A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação

pedagógico, restituindo o estatuto científico da imaginação, vejamos: “[...] o na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais” (Bachelard, 1998, p. 9). Com isso, ele queria dizer que há e é indissociável e inadiável a tensão “corpo-matéria-imaginação”, que são sempre mediadas pela emoção.

Assim, a partir do conjunto de obras que trata dos quatro elementos da matéria e os devaneios que emergem desses contatos, sabe-se, à luz do conjunto de estudos filiados à Pedagogia (enquanto ciência da educação) ao longo dos últimos séculos, que essas dinâmicas psíquicas que Bachelard aponta são aspectos da dinâmica humana que se encontram em estado latente e patente na fase infantil.

Como ponto de partida, sistematizou-se um conjunto de narrativas literárias de cunho mítico, estruturadas de modo a serem desenvolvidas diariamente em sala de aula com as diferentes seriações. Tal empreendimento serviu de sustentação para a realização e estabelecimento de situações concretas de contato direto com os quatro elementos da matéria (ar, água, terra e fogo), momento esse entendido como ponto de chegada. Uma vez que, nessa proposta, tratou-se tanto do ponto de partida quanto do de chegada como instrumental didático (Alves, 2005).

Ademais, a partir das reflexões instauradas no fazer pedagógico dos autores, intentou-se aproximar, empiricamente e teoricamente, a isso, a contribuição italiana (Montessori) à nossa práxis educativa/pedagógica, uma vez que a médica italiana asseverava: “[...] a educação sensorial, é a base da educação intelectual”. (Perry, 2017, p. 8 *apud* Montessori, 2017, grifos nossos).

No entanto, longe de se pautar nos contributos mais recorrentes (dimensão dos objetos, etc.), tomou-se como mote

basilar dois entendimentos específicos, porém, coadjuvantes, propostos pela italiana, a saber: a primeira é a questão dos “**instrumentos**” (Montessori, 2017, p. 20-21, grifos nossos), já a segunda, incidindo sobre o profissional educador:

Cientista é aquele que, à luz da experiência, descobriu o caminho que conduz às verdades profundas da vida e que, de alguma forma, desvela-lhe os segredos fascinantes; aquele que, sentindo nascer um amor profundo pelos mistérios da natureza, chega a esquecer de si mesmo. **O cientista não é, portanto, aquele que maneja os instrumentos, mas o que conhece de fato a natureza** (Montessori, 2017, p. 20, grifos nossos).

Igualmente, a contribuição bachelardiana se faz a partir da fase noturna do grande filósofo dos devaneios. Para ele,

As forças imaginantes da nossa mente desenvolvem-se em duas linhas bastante diferentes. **Um** **encontram seu impulso na novidade**; com o pitoresco, com a variedade, com o acontecimento inesperado [...]. **As outras forças imaginantes cavam o fundo do ser**; o primitivo e o eterno [...] (Bachelard, 2018b, p. 1, grifos nossos).

Sendo essas duas forças as que irão, por sua vez, impulsionar dois tipos de imaginação, uma **imaginação formal** e uma **imaginação material**: “[...] uma dá vida à causa formal e uma imaginação que dá vida à causa material (Bachelard, 2018b, p. 1, grifos nossos). E assim, as condições para que o devaneio.

Em suma, elaborar situações com intencionalidade pedagógica nas quais todos os sujeitos envolvidos sintam e vivenciem o que o filósofo francês asseverou sobre a distinção entre devaneio e sonho e que aquele, “[...] O devaneio é então um pouco de matéria noturna esquecida na claridade do dia”

das forças; O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento.

(Bachelard, 2018b, p. 10).

8 EMPIRICAMENTE, QUANTO AO PROCEDIMENTAL

Nesse sentido, se teoricamente fez-se possível um diálogo aproximativo inicial entre Gaston Bachelard e Maria Montessori, caberia empiricamente materializar tal empreendimento. Para isso, enquanto o ideário italiano contribuiu na instrumentalização dos docentes no processo de organização do ambiente e na postura de cientistas da educação que se apropriam do ambiente natural escolar.

Igualmente, o ideário bachelardiano permitiu organizar um conjunto de obras literárias de narrativas míticas que tratam das origens dos diferentes elementos da matéria, majoritariamente, mitos ameríndios, como catalizador e preparação psíquica para as inúmeras situações de contato direto e mediado com os quatro elementos, em momentos dirigidos e outros espontâneos.

Deste modo, ao identificar comportamento, frutos do senso comum cotidiano, percebe-se imperar a resistência o medo e o anseio de se poder manusear e se aproximar do fogo, pois como Bachelard (2008, p. 15, grifos nossos) assevera, “[...] O fogo é muito mais um **ser social** do que um ser

natural”. Isso porque, “Na realidade, **as interdições sociais são as primeiras**. A **experiência natural** só vem em segundo lugar para acrescentar uma nova matéria inopinada” (Bachelard, 2008, p. 16, grifos nossos), daí haver essa ambivalência sentimental, entre se aproximar e manipular esse elemento, e evitá-lo sob pena de ser penalizado pelo contato incidental.

Mais do que contemplar, o contato com esse elemento permite uma série de pulsões humanas se manifestarem; não por acaso, segundo o filósofo francês, “[...] O fogo é assim, um fenômeno privilegiado **capaz de explicar tudo**. Se tudo que muda lentamente se explica pela vida, tudo que muda velozmente se explica pelo fogo” (Bachelard, 2008, p. 11, grifos nossos). Logo, não há cultura humana que não tenha desenvolvido, de maneira mítica ou racional, uma tentativa de explicação via fogo e/ou a sua origem.

Não obstante, outro elemento, comumente tomado como antagônico ao elemento supracitado, temos a “água” (e seus complexos). Em contexto escolar, local privilegiado de contato infantil e com a infância, esse elemento acompanha um ano letivo inteiro, se observado poética e pedagogicamente. Tal elemento assim o é e se faz presente, talvez pelas motivações que Bachelard (2018b, p. 15, grifos nossos) nos elucida:

[...] caráter quase sempre feminino atribuído à água pela imaginação ingênua e pela imaginação poética. [...] a profunda **maternidade** das águas. [...] A água é objeto de uma das maiores valorizações do pensamento humano: **a valorização da pureza**. [...] **A água acolhe** todas as imagens da pureza.

Não por acaso, na cultura ocidental, marcada pelos mitos judaico-cristão, a água é associada à pureza, mas também à criança.

Figura 1 - O fogo contemplativo



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023)

Figura 2 - O complexo de Narciso



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023)

Nesse sentido, valorizar o contato direto e/ou mediado desse elemento permite o despertar de profundos devaneios na infância, uma vez que, como assevera nosso filósofo francês, “[...] Em especial, a água é o elemento mais favorável para ilustrar os temas da **combinação dos poderes**” (Bachelard, 2018b, p. 97, grifos nossos), tanto quanto, ela se torna “[...] um ornamento de suas paisagens; não é verdadeiramente a ‘substância’ de seus devaneios. [...] é o **psiquismo hidrante** (Bachelard, 2018b, p. 6, grifos nossos).

Do mesmo modo, percebe-se o convite e as (im)pulsões que convidam ao elemento mais imperceptível dentre os tetra-elementos bachelardianos, qual seja, o “elemento ar” e seus complexos. Elemento que nos impele e remete às grandes imagens heroicas (Durand, 2002) do heroísmo, do andar bípede e, portanto, à verticalidade.

Nas palavras do francês, “[...] por um lado, o convite à **viagem para cima**, a subida, a ascensão, uma vida ascensional! Por outro, a **viagem para baixo**, a queda. Ambas um convite da **imagem de verticalidade**” (Bachelard, 2001, p. 11, grifos nossos). Diante dessa condição, da verticalidade, o autor identificou o convite que todo ser humano é impelido, por estar mergulhado nesse elemento, isto é, *o ar convida ao voo*. *Portanto, ao símbolo da asa* (Bachelard, 2001).

Assim, para Bachelard (2001, p.11, grifos nossos), “[...] É na viagem para cima que o impulso vital é **hominizante**”. Ou seja, é nesse anseio e no devaneio com esse elemento que concomitantemente, o andar de pé, tanto quanto o querer voar, hominizaram a espécie e o gênero humano.

Figura 3 - Impulso ao voo



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023)

Figura 4 - Impulso à queda



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023)

Quanto a essa condição, perceptível no comportamento humano, e facilmente, constatado em ambiente escolar, a partir do momento em que, ‘montessorianamente’, organiza-se o ambiente natural escolar de modo que possa ser manipulado, explorado, sentido e vivido por crianças pequenas, às quais, psicologicamente, podemos atribuir o princípio norteador do aprendizado a partir de uma estrutura cognitiva de pensamento infantil no plano das “operações concretas”, que rumam para uma “organização psíquica formal”⁷, como estudos clássicos e outros atuais demonstram.

Igualmente, nas palavras do filósofo:

[...] É a sua **diferença vertical positiva ou negativa** que designa melhor sua eficácia, seu destino psíquico. [...] Princípio da **imaginação ascensional**: de todas as metáforas, as metáforas da altura, da elevação, da profundidade, do

abaixamento, da queda, são por excelência metáforas axiomáticas (Bachelard, 2001, p.10, grifos nossos).

Portanto, é na subida ou na queda que os anseios pulsionais humanos se projetam em grandes imagens, as quais se materializam na observação do brincar infantil em ambiente natural.

Não obstante, um último elemento, a terra, não por acaso, é o mais evocado e invocado em termos de grandes imagens míticas, uma vez que, como assevera Bachelard (2019a, p. 7), [...] teremos um díptico do trabalho {extroversão} e do repouso {introversão}. O primeiro, a extroversão, para o autor (Bachelard, 2019a), refere-se à imaginação dinâmica e diz respeito aos devaneios ativos que agem sobre a matéria, aos atributos do impacto da matéria sobre o impulso criador humano, como exemplo, temos as narrativas, contos, histórias, estórias do martelo (o metal) que ensina a disciplina da regularidade, a firmeza de propósito, a vitória gradativa sobre a matéria (Bachelard, 2019a, p. 7).

Por outro lado, a “introversão”, é formado pelas imagens de intimidade (Bachelard, 2019b). Logo, sendo oposto ao anterior, aqui, estuda-se e vislumbra-se as imagens da beleza íntima da matéria, o espaço afetivo que há no interior das coisas; a tranquilidade que aí reside, nas narrativas envolvendo: a casa, o ventre e a gruta.

Nas palavras de Bachelard (2019a, p. 1, **itálicos do original, grifos nossos**):

Essas imagens da matéria terrestre oferecem-se a nós em profusão num mundo de metal e de pedra, de madeira e de gomas; são estáveis e tranquilas; temo-las sob os olhos; sentimo-las nas mãos, **despertam**

⁷ Em termos mais pedagógicos, podemos identificar a importância desse elemento em interação com crianças, a partir dos inúmeros estudos realizados por Jean Piaget e seus colaboradores. Por exemplo, conferir em Piaget e Inhelder (1993, p. 165 e seguintes); Piaget (1996, p. 207-227; 2005, p. 207-280; 2013, p. 322 e seguintes;).

em nós alegrias musculares assim que tomamos o gosto de trabalhá-las.

Vejamos como esses elementos instigam e evocam/invocam essas vontades:

Figura 5 - Alegria muscular de trabalhar a terra



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023)

Deste modo, organizar pedagogicamente com intencionalidade situações e ambiências que permitam o uso de objetos materiais impelir e convidar a exercitar pulsões hereditárias que nos permitiram conquistar os atributos do gênero humano, a mão confeccionando e usando instrumentos, modificando conforme suas necessidades (e curiosidades), exprimimos a característica que nos distinguem no reino animal, o trabalho.

Recorrendo, novamente, a Bachelard (2019a, p. 8, itálico do original) “[...] a dialética do *duro* e do *mole*, dialética que rege todas as imagens da matéria terrestre. A terra, ao contrário, dos outros três elementos, tem como primeira característica a *resistência*”. Percebendo esse fenômeno entre humano e terra, ele continua, “[...] Se a dialética do *duro* e do *mole* classifica com tanta facilidade as solicitações que nos vêm da matéria e que decidem *da vontade* de trabalho, devemos poder verificar, nas preferências pelas imagens do duro e pelas imagens do mole” (Bachelard, 2019a, p. 23, itálico do

original).

Por outro lado, o elemento terra, convida-nos ao repouso. Nas palavras do autor: “Proporcionaríamos à criança uma vida profunda se lhe dêssemos um *lugar de solidão, um canto*.” (Bachelard, 2019b, p.86), grifos nossos). Nesse sentido, “[...] As imagens do repouso, do refúgio, do enraizamento. [...] essas imagens são, quando não isomorfas, ao menos isótropas, isto é, que todas elas nos sugerem um mesmo movimento em direção às *fontes do repouso*” (Bachelard, 2019b, p. 4, grifos nossos).

Quanto a esse aspecto, no contexto pedagógico, a criança exprime suas pulsões e valores psíquicos mais profundos quando em interação com a terra, num ambiente (natural), intencionalmente preparado. Tais valores não são a esmo; a própria espontaneidade infantil manifesta essas grandes imagens e vontades, relatados e identificados pelo autor:

A casa é um refúgio, um retiro, um centro. [...] A casa oniricamente completa é a única onde se pode viver os devaneios de intimidade em toda a sua variedade. [...] **A casa é um arquétipo sintético**, um arquétipo que evolui. Em seu porão está a **caverna**, em seu **sótão está o ninho**, ela tem raiz e folhagem. [...] a casa oniricamente completa é um dos esquemas verticais da psicologia humana [...] (Bachelard, 2019b, p. 80-81, grifos nossos).

Mais ainda,

A cabana é o centro de um universo [...] Assim, uma casa onírica é uma imagem que, na lembrança e nos sonhos, se torna uma força de proteção. Não é um simples cenário onde a memória reencontra suas imagens. Ainda gostamos de viver na casa que já existe, porque nela revivemos, muitas vezes sem nos dar conta, uma dinâmica de reconforto

(Bachelard, 2019b, p. 92, itálicos do original, grifos nossos).

Ainda que não haja estudos profundos e com rigor científico, é fácil identificar a partir de imagens captadas no cotidiano escolar (não só no de educação infantil) que as imagens e arquétipos da intimidade e repouso, materializam-se nas relações das crianças com o ambiente circundante, seja uma criança com déficit de natureza ou com hiperestimulação de telas digitais.

Portanto, seja o fato de “*O ato de habitar* reveste-se de valores inconscientes, valores inconscientes que o inconsciente não esquece” (Bachelard, 2019b, p. 92, itálico do original) e, que ao brincarem de casinha, estejam, psicologicamente, em um retorno, isto é, “A volta à terra natal, o regresso à casa natal [...] *volta à mãe*.” (Bachelard, 2019b, p. 92, itálico do original), vislumbramos situações que estimulam capacidades cognitivas imprescindíveis para a aprendizagem escolar.

Figura 6 - A cabana e a casa onírica



Fonte: arquivo pessoal dos autores (2023)

Assim sendo, “[...] **a imaginação é o próprio centro** de onde partem as duas

direções de toda ambivalência: a **extroversão** e a **introversão**. [...] As imagens efetuam sagazmente [...] mostrando e escondendo – as espessas vontades que lutam no fundo do ser (Bachelard, 2019a, p. 28).

9 OS RESULTADOS

Como resultado da práxis educativa empreendida, destacamos, de forma imagética e reflexiva, alguns elementos que nos convidam a (re)pensar o fazer pedagógico escolar, tendo como ponto de partida e chegada a criança e a prática social vivida pelos agentes educativos envolvidos (professores, crianças e ambiente). Para tanto, destacamos elementos favoráveis e obstáculos identificados, a saber: uma cultura midiática que podemos traduzir como uma “**fé no silício**” (Louv, 2018, p. 156, grifos nossos) que obstaculiza propostas como a desenvolvida, tanto quanto barreiras:

[...] são **culturais e institucionais**, como o aumento das ações litigiosas e as tendências educacionais que marginalizam a experiência direta na natureza; outros são **estruturais**, têm a ver com a maneira como as cidades são formadas. Há também empecilhos mais **pessoais** ou **familiares** – as pressões de tempo e o medo (Louv, 2018, p. 135, grifos nossos).

Tal postura e entendimento, visando resultados para além de avaliações institucionais, em primeiro lugar, “[...] pode ter grande **efeito para reduzir o déficit de atenção nas crianças** e ser igualmente importante para aumentar sua alegria de viver” (Louv, 2018, p. 127, grifos nossos) que, na perspectiva do instante poético bachelardiano, converge para o que Maria Montessori apontou, nesses termos:

O amor à natureza, como qualquer outro hábito, cresce e se aperfeiçoa

com o exercício; [...] são as experiências que as impressionam [...] A criança, o maior observador espontâneo da natureza, sente, indubitavelmente, a necessidade de ter, à sua disposição, um material com que agir (Montessori, 2017, p. 79, grifos do original, negritos nossos).

Nesse contexto, a médica italiana ressalta a o amor à natureza como um hábito que se desenvolve e aprimora por meio da prática contínua. Ou seja, para ela, são as experiências vividas que deixam impressões duradouras na criança, que, sendo o observador mais atento e espontâneo da natureza, inevitavelmente manifesta a necessidade de contar com um material adequado para interagir.

Portanto, parece-nos promissor o desenvolvimento de tais práticas escolares, assim como as aproximações reflexivas e teóricas empreendidas. As palavras da médica italiana e do filósofo francês ressoam como um convite à reflexão sobre a importância de proporcionar às crianças um ambiente enriquecedor e estimulante, onde o contato com a natureza possa florescer, promovendo assim um desenvolvimento pleno e harmonioso.

10 CONCLUSÃO

Em síntese, partindo de uma característica recorrente em diferentes turmas e escolas públicas, identificando-se gestos recorrentes de déficit de natureza e hiperestimulação de tela digital. Ancorando-se no entendimento de que a Pedagogia é a ciência da educação e que o trabalho do educador se traduz como profissão professor, assentado em um tripé didático (relação histórica, instrumental didático e local específico). Historicamente e socialmente, tomando um fazer profissional caracterizado por ser um movimento dialético teoria-prática-

teoria vivida e ação-reflexão-ação modificada, propôs-se a aproximação, inaugural, de dois grandes pensadores. Em decorrência disso, inaugurou-se reflexões e um trabalho didático específico, intencionalmente sistematizado, tomando como ponto de partida a concretude e historicidade de uma práxis educativa centrada e ancorada nos “instantes poéticos” evocados por narrativas míticas e contato direto com elementos da matéria. Estas, por sua vez, como mediação e travessia epistemológica, tomam como ponto de partida o espírito pré-científico infantil, rumando a um ponto de chegada, um novo espírito científico, no sentido bachelardiano.

Portanto, a partir desses movimentos concretos e de sentidos realizados, poderíamos dizer que, assim como pessoas e sociedades, nossa práxis educacional também realiza, via professores e estudantes, um trajeto antropológico, no sentido durandiano?

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A psicanálise do fogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 2018a.

_____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2018b.

_____. **A terra e os devaneios da vontade:** ensaio sobre a imaginação das forças. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019a.

_____. **A terra e os devaneios do repouso:** ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 2019b.

BRASIL. **Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. [Visualizar item](#)

DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais:** os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Editora Vestígio, 2021.

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário:** introdução à arquetipologia geral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. rev ampl. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, A. Água, ar, terra e fogo: arquétipos das configurações da imaginação poética na metafísica de Gastón Bachelard. **Revista Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 20, n. 39, p. 39-70, jan./jun. 2006. [Visualizar item](#)

GOMES, M. B. Gaston Bachelard: e a metapoética dos quatro elementos. **Revista Estética**, São Paulo, n. 11, ago./dez. 2015. [Visualizar item](#)

LOUV, R. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Aquariana, 2018.

MONTESSORI, M. **A descoberta da criança:** pedagogia científica. São Paulo: Kírión, 2017.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In:* _____. (org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto Editora, 1999.

PIAGET, J. **A construção do real na criança.** São Paulo: Editora Ática, 1996.

_____. **A representação do mundo na criança.** Aparecida, SP: Ideias @ Letras, 2005.

_____. A representação cognitiva. *In:* PIAGET, J. (org.). **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

_____.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia como ciência?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (coord.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

Recebido em: 23/11/2023

Aceito em: 26/12/2023



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i2.300>

LETRAMENTO PARA UMA SOCIEDADE JUSTA: uma análise das metas do PNE e sua inserção na gestão pública

LITERACY FOR A FAIR SOCIETY: an analysis of the PNE targets and its insertion in public management

Caroline Inês Becker¹
Marcos Kan Moori²

Resumo: O surgimento do conceito de letramento trouxe mudanças para a área da educação. As capacidades desenvolvidas no processo de ler e escrever não se restringem à alfabetização. É através do processo de letramento que se efetuam as habilidades para as práticas sociais de leitura e escrita. Objetivou-se, assim, analisar e compreender a complexidade da estruturação de uma sociedade, com enfoque no contexto de letramento, tendo em vista melhorias sociais, ao menos sob um viés lógico-conceitual, através das instituições educacionais. A análise de partes relevantes da teoria de Rawls permitiu estabelecer relações entre letramento e a formação de uma sociedade justa. Já a análise de partes da teoria de Nozick contribuiu para a problematização sobre o que é ou não de competência do Estado. Concluiu-se que o Plano Nacional de Educação - PNE - apresenta metas que visam o letramento e corroboram para a consolidação de uma sociedade justa. A gestão pública, nesse sentido, tem a capacidade de canalizar recursos para uma boa gestão escolar. Fez-se, para a elaboração deste trabalho, uma pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Letramento. Gestão Pública. Justiça como equidade. Estado mínimo. Plano Nacional de Educação.

Abstract: The emergence of the concept of Literacy brought changes to the educational area. The skills developed in the process of reading and writing are not restricted only to literacy. It is through the literacy process that the skills for the social practices of reading and writing are created. The objective, therefore, was to analyse and understand the complexity of structuring society, focusing on the context of Literacy, with a view to social improvements, at least from a logical-conceptual perspective, through educational institutions. The analysis of relevant parts of Rawls' theory made it possible to establish relationships between Literacy and the formation of a just society. The analysis of parts of Nozick's theory contributed to the problematization of what is or is not the responsibility of the State. It was concluded that the National Education Plan - PNE - presents goals that aim at Literacy and support the

¹ Licenciada em Letras: Português e Alemão (ISEI), graduação em Filosofia (UFRGS). Este artigo é requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Gestão Pública (Uergs). E-mail: caroline.becker@institutoivoti.com

² Professor no curso de especialização em Gestão Pública (Uergs). E-mail: marcos-moori@uergs.edu.br

consolidation of a fair society. Public management, in this sense, can channel resources towards good school management. To prepare this work, bibliographical research was carried out.

Keywords: Literacy. Public Management. Justice as fairness. Minimal State. National Education Plan.

1 INTRODUÇÃO

Aprender a ler e escrever é o objetivo primordial imputado aos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, essa não é uma tarefa reservada exclusivamente aos primeiros anos escolares. O processo que capacita plenamente alguém a ler e escrever é constituído de vários níveis de desenvolvimento. Assim como é possível classificar o grau de complexidade de um texto, também a respectiva leitura do texto envolverá diferentes níveis de habilidades para a sua compreensão. Sendo assim, é previsível que um aluno alfabetizado não consiga, por si só, dominar todas as habilidades de leitura e escrita nas séries seguintes à conclusão do processo de alfabetização. Ainda que esteja alfabetizado, ele estará imerso no processo de letramento, buscando aprimorar suas habilidades de compreensão e produção textual.

O conceito de letramento tem origem no contexto internacional (*Literacy* em inglês e *littératie* em francês³), derivando da prática social de leitura e escrita. Saber (ou não) ler e escrever está intimamente associado à vida do indivíduo na sociedade. A fim de focar na origem desse conceito, utilizaremos a palavra no singular, embora atualmente seja empregada no plural devido à diversidade de estudos, como letramento acadêmico, percurso de letramento, letramento digital, etc. Desta forma, uma revisão de literatura será relevante para explorar e analisar o conceito de letramento e sua relação com

a formação de uma sociedade justa. Partindo de uma visão peculiar de justiça, conforme apresentada por Rawls, na qual os méritos baseados nos dons individuais são discutidos, procederemos à análise da relação entre letramento e sociedade justa. Para preparar o repertório para essa análise, ampliaremos a discussão filosófica sobre a constituição de uma sociedade justa, refletindo sobre críticas e comentários feitos ao filósofo supracitado, com o objetivo de realizar uma revisão de conceitos no que concerne à justiça. Por extensão, pretendemos analisar elementos da gestão pública que possam ser apontados como indispensáveis para a estruturação e consolidação de uma sociedade justa. Nesse cenário, a análise do Plano Nacional de Educação (PNE) torna-se indispensável. Assim, formulamos o problema de pesquisa: De que forma o letramento de uma sociedade contribui para uma gestão pública orientada para a justiça social?

Compreender a função e contribuição da gestão pública para o desenvolvimento de uma sociedade justa exige uma análise atenta e minuciosa sobre as práticas sociais e sua dinamicidade. É nessa análise que a reflexão sobre o conceito de letramento se mostra indispensável. O filósofo John Rawls e seus críticos tornam essa análise possível. Uma vez que esse estudo envolverá a análise do Plano Nacional de Educação, a análise a partir de elementos teórico-conceituais torna-se a mais apropriada. Sob essa ótica, procederemos à análise do Plano Nacional de Educação

³ Conferir Fernandez (2005).

para o decênio 2014/2024, considerando que a gestão pública envolve diferentes atores, inclusive o cidadão que se declara não participante da vida política.

O Plano Nacional de Educação, decênio 2014 – 2024, coincide com a minha trajetória de trabalho: fui nomeada para o cargo de professora de Filosofia na rede estadual de ensino em 17 de março de 2014. Analisar esse documento, mesmo que não integralmente, permitirá aos profissionais da educação repensar e avaliar seu próprio trabalho, a fim de detectar os problemas existentes e suas consequências na avaliação da qualidade de ensino, especialmente na rede pública. A vontade e o esforço para ministrar uma boa aula não garantem a consolidação de um ensino de qualidade; no entanto, objetivar um ensino público de qualidade requer a análise do referido documento sob a perspectiva da ética profissional: o professor enquanto servidor público integrado a um sistema público de ensino. Para isso, alguns recortes do texto do documento servirão de base para o presente trabalho.

Abordar a noção de justiça social de um modo que possa ser concebida sua aplicação prática não é tarefa simples. No entanto, trata-se de um desafio promissor para se pensar a gestão pública em uma realidade diversa, como a brasileira: internamente, destacam-se como problemas sociais a desigualdade social e o baixo grau de instrução do povo (questão do letramento); externamente, o Brasil apresenta-se como um país economicamente atraente.

Sob o ponto de vista acadêmico, há muitas pesquisas sobre letramento, contudo, não estão propriamente conectadas com gestão pública e justiça social. Os diferentes estudos e pesquisas nessas áreas de conhecimento revelam que há articulação entre elas. A fim de estabelecer uma linha de raciocínio consistente e coerente, foi necessário

delimitar o tema: letramento, justiça social, Plano Nacional de Educação e Gestão Pública. Desse modo, chegamos ao objetivo geral: analisar e compreender a complexidade da estruturação de uma sociedade, com enfoque no contexto de letramento, tendo em vista melhorias sociais, ao menos sob um viés lógico-conceitual, através das instituições educacionais. O objetivo específico, por sua vez, consiste em compreender elementos estruturantes do Plano Nacional de Educação e suas articulações cujas ações dizem respeito às questões de letramento e à formação de uma sociedade justa.

Quanto ao método, optou-se pelo tipo de pesquisa denominado estudo de caso, sendo a natureza da pesquisa exploratória e explicativa. O instrumento de coleta escolhido será a pesquisa bibliográfica. A forma de análise adotada será a análise de dados.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Afinal, o que é saber ler e escrever?

Sempre que o assunto era ler e escrever, os problemas que se faziam evidentes, no Brasil, giravam em torno do analfabetismo. Na tentativa de apontar deficiências no processo de alfabetização, começou-se a utilizar o termo “analfabetismo funcional”. Contudo, problemas referentes ao processo de alfabetização não eram nem são exclusivos do Brasil. Conforme as necessidades sociais que se apresentam, não será suficiente, para o cidadão, estar alfabetizado. É nesse contexto que outros países direcionam sua atenção para a necessidade de desenvolver certas habilidades relacionadas à leitura e escrita. Quando o nível de compreensão de leitura de um indivíduo não condiz com seu nível de escolaridade, que é mais elevado, surge um problema. É diante

dessa constatação que estudos realizados em outros países introduzem o conceito de letramento.

Consoante Justo e Rubio (2013, p.2),

o conceito de letramento surgiu da palavra inglesa literacy (letrado) em decorrência de uma nova realidade social na qual não bastava somente saber ler e escrever, mas responder efetivamente às práticas sociais que usam a leitura e a escrita. Letrado então não é mais “só aquele que é versado em letras ou literaturas”, e sim “aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e freqüente de ambas”. O letramento é um conceito enraizado na alfabetização e freqüentemente são confundidos.

Uma grande estudiosa dessa relação entre alfabetização e letramento foi Magda Soares (1932 - 2023). De acordo com a pesquisadora, a conexão entre esses dois processos é tão intrincada que possibilita a criação de um novo verbo: “alfalettrar”. Segundo Carvalho (2020, p. 2):

Soares apresenta um esquema em camadas que se sobrepõem. A primeira delas diz respeito a “aprender o sistema de escrita alfabética”, que fornece insumos para o desenvolvimento da camada seguinte, “ler e escrever textos”, habilidade que já é possível na fase de alfabetização. Ultrapassando essa camada, temos os “usos da escrita”, que envolvem o contexto sociocultural, a questão de gêneros textuais e a linguística do texto. A camada mais ampla, que permeia/abrange todas as camadas anteriores, é intitulada “contextos sociais e culturais de usos da escrita”, que se refere ao processo de letramento, ou seja, o uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Essa união entre a alfabetização e o letramento é o que a pesquisadora chama de “*alfalettrar*”, com a pretensão de os dois processos serem simultâneos. Nesse contexto, a professora chama a atenção para a escolha de textos, afirmando que é importante que se trabalhe com textos reais, de

diferentes gêneros, da mesma forma que é preciso criar uma motivação para a produção de textos.

Diferentes são os métodos de alfabetização. As discussões acerca de qual método é mais eficaz na aquisição da leitura e da escrita são pertinentes, uma vez que pretendem englobar o conceito de letramento, de modo a não se restringir somente ao processo de decodificação e codificação. São as práticas sociais de leitura e escrita que o sujeito passa a dominar e incorporar à sua vida, determinando assim o seu desempenho nas diversas atividades cotidianas, indo além das responsabilidades escolares. Desse modo, alfabetização e letramento são processos interconectados, mas não se confundem. O letramento é um processo que se estende por toda a vida escolar e além dela. Thies (2021a, p. 29) assinala:

Assim, a decodificação acontece no campo da compreensão verbal, enquanto a codificação ocorre na expressão verbal. Desse modo, ao codificarmos somos capazes de compreender os elementos da língua e a mensagem passada; e ao codificarmos somos capazes de elaborar a fala ou a escrita.

Uma vez que aprender a ler e escrever requer estudo sistematizado, Thies (2021b, p. 60) pondera:

A escrita precisa sim ser ensinada, e isso deve ocorrer de uma forma organizada para que a criança consiga sistematizá-la e fazer uso de suas regras. Essa sistematização precisa levar em conta que a língua é, ao mesmo tempo, um sistema notacional e de representação.

Consoante Soares (2018 *apud* Thies, 2021), o sistema de representação corresponde às marcas feitas no papel, as quais simbolizam os sons emitidos por nós. Essa relação está em consonância com o fato de que a escrita representa elementos externos, como objetos,

sentimentos e ações. Por essa razão, como destaca Thies (2021), a língua é considerada um sistema notacional, uma vez que consiste na repetição de um conjunto finito de símbolos (letras, sinais gráficos, números), os quais, quando colocados no papel, formam a linguagem escrita.

O desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita depende de práticas pedagógicas que envolvem os processos de alfabetização e letramento. Nesse sentido Justo e Rubio (2013, p. 5) ressaltam: “O letramento dos alunos é importante para a conquista da cidadania, pois o indivíduo letrado é capaz de se instruir por meio da leitura e de selecionar, entre muitas informações, aquelas que mais interessam a ele”. O letramento possibilita, assim, ao aluno, o desenvolvimento da autonomia, contribuindo para a sua cidadania.

Quanto à história da alfabetização, Silva (2022) ressalta que os métodos de ensino apresentam variadas perspectivas. Durante o período da revolução oriunda do surgimento da impressão nos séculos XV e XVI, as cartilhas eram marcantes para a alfabetização. A grande transformação foi a perda da característica coletiva da leitura, pois a impressão permitiu o acesso ao texto impresso sem a necessidade de alguém fazer a leitura para os demais.

É nas últimas décadas do século XIX, consoante Silva (2022) que surgem os métodos sintéticos, cujo foco era a letra para, então, possibilitar a percepção auditiva. Esses métodos tinham o intuito de coordenar o ensino-aprendizagem da prática de leitura e escrita na sua fase inicial. Por isso o ensino imediato das letras do alfabeto era essencial: “Nesse contexto, escrever era sinônimo de copiar. Os estudantes eram frequentemente expostos às cópias e/ou a ditados. Essas estratégias didáticas eram reconhecidas como imprescindíveis para a

aprendizagem da escrita” (Silva, 2022, p.12).

O método fônico, por sua vez, consoante Silva (2022), consistia justamente em priorizar a percepção auditiva. O ponto de partida não era mais o reconhecimento da nomeação das letras, mas sim a percepção dos sons correspondentes.

A constante busca por aprimoramento das práticas de alfabetização fez com que, surgissem, conforme aponta Silva (2022, p. 14), no início do século XX, os métodos analíticos, através dos quais procurava-se, de certo modo, englobar o que veio se conceituar de letramento: “Portanto, os métodos analíticos reconheciam a necessidade de considerar a realidade da criança e de tornar a aprendizagem significativa”.

Conhecer, mesmo que de forma sucinta, a perspectiva histórica dos diferentes métodos de alfabetização permite compreender a necessidade do conceito de letramento para a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, é evidente que a mera decodificação não garante a ativação das habilidades necessárias para a compreensão no ato de ler. Silva (2022, p.13) critica os métodos sintéticos, destacando: “Entre essas limitações, podemos citar a ênfase na leitura como decodificação, desconsiderando a importância da compreensão no ato de ler”. Com a introdução do conceito de letramento, tornou-se possível revisar, no contexto brasileiro, as práticas de ensino e aprendizagem relacionadas ao processo de aprender a ler e escrever. Consoante Silva (2022, p.20): “Por essa razão, o termo letramento surge no contexto da alfabetização, considerando a aprendizagem inicial da leitura e da escrita de modo mais abrangente, elucidando o uso das habilidades de ler e escrever no meio social”. Por envolver a vida em sociedade, as práticas de leitura e escrita

contribuem significativamente para a formação cidadã do indivíduo.

No entanto, é necessário que a função social da leitura e da escrita seja considerada fio condutor das práticas alfabetizadoras. Os professores não devem criar textos para que possam explorar as unidades maiores da língua, textos artificiais. Os alfabetizados aproveitarão o contexto de uso da leitura e da escrita, propiciando a exploração dos gêneros textuais que circulam em diferentes ambientes frequentados pelos usuários da língua (Silva, 2022, p. 20).

Sendo assim, o processo de letramento está presente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e se estende aos demais níveis de ensino, contribuindo para a formação cidadã do indivíduo, o que, por sua vez, está relacionado à construção de uma sociedade justa.

2.2 A formação de uma sociedade justa

John Rawls (1921 - 2002) foi um filósofo norte-americano que proporcionou diversas contribuições para a filosofia política. Com a obra *Uma Teoria da Justiça*, o filósofo gerou uma repercussão mundial sobre os princípios e critérios que constituem uma sociedade justa. Consoante Soares (2014, p. 238), Rawls considera “a justiça a primeira virtude das instituições sociais”. Partindo dessa premissa, temos que a justiça é indispensável para a existência e manutenção das instituições sociais. Soares (2014, p. 238) elucida:

Com essa formulação, Rawls concede à justiça um papel fundamental, no sentido de atribuir direitos e deveres básicos na sociedade, bem como a distribuição apropriada dos benefícios e encargos da cooperação social. Assim sendo, considera a justiça, assim como a verdade, vigas mestras de sua teoria, no sentido de a justiça negar que a perda da liberdade de alguns se justifique por um bem maior partilhado por outros.

Rawls concebe a justiça como equidade. Desse modo, pode-se afirmar que a cooperação social é uma articulação fundamental para a ocorrência da equidade. De acordo com Soares (2014, p. 239):

Assim, dir-se-á que a teoria da justiça de Rawls está assentada na ideia de uma sociedade em que um conjunto de princípios atribui a seus integrantes, pessoas racionais e livres, direitos e deveres básicos, bem como especifica um sistema de cooperação, com encargos e benefícios, para que obtenham, afinal de contas, vantagens mútuas.

Segundo a teoria rawlsiana, a equidade se estabelece através das vantagens mútuas, o que só é possível através de um sistema de cooperação. Não se trata de aplicar uma distribuição uniforme de bens correspondente ao número de participantes, mas sim de promover um equilíbrio alcançado de forma contratual por pessoas racionais, livres e desinteressadas. Por isso, apresenta a característica de ser consensual, o que é imprescindível quando se pensa, ainda que hipoteticamente, na formação de uma sociedade justa. Qualquer ação que restrinja as capacidades deliberativas do sujeito colocaria em risco a configuração de um estado de justiça. É por essa razão que, para garantir o desinteresse entre as partes, Rawls recorre à técnica que ele intitula de véu de ignorância. Consoante Soares (2014, p. 239)

O ponto de partida da teoria de Rawls ocorre com a “celebração hipotética” do contrato na posição original, ou seja, um status quo inicial adequado para garantir que os acordos básicos, nele firmado, sejam equitativos, de tal modo que pessoas racionais, iguais e livres, de forma consensual, escolham e justifiquem, sob o véu da ignorância, os dois princípios da justiça para reger a estrutura básica da sociedade, de modo a realizar os valores de liberdade e igualdade.

Compatibilizar dois aspectos tidos como antagonicos, liberdade e igualdade, é uma das peculiaridades da teoria rawlsiana. Para que isso seja possível, Rawls recorre a dois princípios da justiça, os quais são aceitáveis pelo fato de que os contratantes, estando sob o efeito do véu da ignorância, desconhecem sua posição na sociedade no momento do contrato (posição original). A pretensão de Rawls, assim, é garantir um estado de imparcialidade, de modo que o contrato de estruturação da sociedade seja firmado em condição de equidade. Nesse sentido, Soares (2014, p. 240) elucida de que modo Rawls concebe a posição original:

A posição original, no entender de Rawls (2003, p. 25), é apenas um artifício de representação, análogo a um experimento mental, no sentido de as partes se encontrarem situadas simetricamente, em condições equitativas e dispostas a representarem os interesses fundamentais dos cidadãos livres e iguais em todos os aspectos relevantes, ou seja, em grau suficiente às necessárias faculdades da personalidade moral e outras capacidades que lhes permitam ser membros normais e plenamente cooperativos da sociedade.

Assim, para Rawls, a posição original não se refere à posição que cada indivíduo ocupa, de fato, na sociedade no momento do seu nascimento. Essa posição é marcada por desvantagens entre as partes, em que alguns, desde o início, são privilegiados. Portanto, na teoria rawlsiana, trata-se de uma posição original em que, mesmo nas suas diferenças, as partes não estariam em desnível. Ou seja, os contratantes possuiriam características essenciais comuns, eliminando toda a desproporcionalidade prejudicial a um sistema de cooperação. Seguindo essa linha de raciocínio, a justiça como equidade não despreza a existência de diferenças. Para mostrar que isso é possível, os dois princípios da justiça são

recursos importantes na fundamentação da teoria rawlsiana. Consoante Soares (2014, p. 240): “Para Rawls a concepção de justiça nasce com os dois princípios fundamentais: o das liberdades básicas; e o das desigualdades sociais e econômicas. Este último biparte na igualdade equitativa de oportunidades e no princípio da diferença”.

Quanto aos princípios de justiça, Soares (2014) observa que Rawls os concebe em uma hierarquia operacional. Esse modo de funcionamento tem o efeito regulador necessário para a concepção de sociedade bem-ordenada, conforme estipula Rawls. Consoante Soares (2014, p. 241):

Os princípios são ordenados em série, tendo o primeiro princípio prioridade sobre o segundo; da mesma forma, no segundo princípio, a igualdade equitativa de oportunidades tem precedência sobre o princípio da diferença. Tal ordenação significa que as liberdades básicas têm um âmbito central de aplicação dentro do qual só podem ser limitadas, ou ser objeto de compromisso, quando entrarem em conflito com outras liberdades básicas, bem assim que as violações das liberdades básicas protegidas pelo primeiro princípio não podem ser justificadas ou compensadas por maiores vantagens econômicas e sociais.

Para Rawls, as liberdades básicas são primordiais, de modo que violá-las implica em pôr em risco a garantia de uma sociedade bem-ordenada. Elas são apenas relativizadas quando entram em conflito entre si, na medida em que envolvem diferentes indivíduos. Ou seja, são relativizadas não na perda de valor, mas por restrição. Nesse sentido, características individuais que poderiam comprometer as liberdades básicas devem ser postas sob o véu da ignorância, assegurando, desse modo, que o contrato efetive a consolidação de uma sociedade justa. Conforme Soares (2014, p. 240):

Também, evita o recurso da força, da coação, de artifícios ou manobras arditosas. Igualmente, busca abstrair as contingências do mundo social, ao impedir que as partes conheçam, sob o “véu de ignorância”, as posições sociais ou as doutrinas abrangentes específicas das pessoas que cada uma delas representa. Assim, as partes ignoram a raça e o grupo étnico, o sexo, ou outros dons naturais como a força e a inteligência das pessoas.

Rawls identifica, por meio dos dons naturais e da inteligência, uma disparidade entre as pessoas. Essas características **que são latentes** no ser humano **e precisam ser ativadas**, poderiam ser categorizadas como atributos, cujo potencial possibilitaria a ocorrência futura de discrepâncias entre os indivíduos de uma sociedade. Para descartar essa possibilidade, Rawls considera que essas características devam ser cobertas pelo véu da ignorância durante a realização do contrato. Também nessa perspectiva, o segundo princípio, disposto em duas partes e elaborado por Rawls, pretende dar conta desse desnível. Assim, antes de examinar as articulações que o segundo princípio realiza no desenvolvimento da teoria rawlsiana, é necessário definir e nomear as liberdades básicas. Consoante Soares (2014, p. 241):

As liberdades básicas, como demonstra o próprio Rawls (2003, p. 145), compreendem: a liberdade de pensamento, a liberdade de consciência, a liberdade de associação, as liberdades políticas, as liberdades incluídas na noção de liberdade e de integridade da pessoa, os direitos e liberdades protegidos pelo Estado de Direito.

O segundo princípio submete-se ao primeiro (o das liberdades básicas), uma vez que seu mecanismo pressupõe, assim como ocorre em uma sociedade real entre seus cidadãos, desigualdades por arbitrariedade. Visto que a oportunidade é um elemento externo ao indivíduo, não lhe

é propriamente facultado operar para o surgimento de uma ou outra oportunidade. Essas oportunidades se apresentam espontaneamente em um concurso arbitrário de possibilidades. No cálculo de Rawls, em defesa da proteção das liberdades básicas e da garantia da justiça como equidade, a primeira parte do segundo princípio determina que se estabeleça uma condição civil capaz de oferecer a igualdade equitativa de oportunidades. Ou seja, todos os indivíduos da sociedade devem estar assegurados de dispor das condições para poder desenvolver plenamente (sem a existência de efeito limitador ou restritivo) os dons naturais que receberam.

Sendo assim, a segunda parte do segundo princípio é conhecida como o princípio da diferença, o qual consiste em prever que o benefício obtido pelos mais favorecidos da sociedade só é admissível pela justificativa do fato de que tal situação gere o máximo de vantagem para os menos favorecidos. Consoante, Soares (2014, p. 241):

Já o segundo princípio relaciona-se ao aspecto da justiça distributiva, como ordenar as instituições para a estrutura básica, num esquema unificado de cooperação social equitativo, eficiente e produtivo, que possa se manter no transcurso do tempo, e cujas condições para a prossecução desses misteres estão a cargo da etapa legislativa, mediante a promulgação de leis. Portanto, o tema dos aspectos materiais da dignidade humana, dentre os quais se inserem as questões como a saúde, a educação, a segurança, relaciona-se com este segundo princípio.

Rawls, ao considerar que as habilidades naturais resultam desigualdades, direciona-as a uma outra classe de bens: não as coloca no âmbito privado, de propriedade individual, mas sim no de pertencimento coletivo. A desigualdade não advém, desse modo, do

talento que é atribuído ao indivíduo, em particular, mas sim do fato de que o respectivo indivíduo a toma para si como se fosse de sua propriedade exclusiva. Trata-se, nesse sentido, de uma espécie de empréstimo. O talento, para Rawls, é um bem comum. Consoante Gargarella (2008, p. 38): “Rawls refere-se, de forma explícita, aos talentos naturais de cada um como fazendo parte de um acervo comum”. Ao que Gargarella (2008, p. 38) acrescenta:

Do ponto de vista de Rawls - assim como do ponto de vista do igualitarismo de recursos de Dworkin - não seria irracional (mas, ao contrário, justo) defender um sistema institucional no qual os mais talentosos sejam levados a pôr seus talentos a serviço dos menos talentosos. Recorde-se, a esse respeito, o princípio da diferença, segundo o qual as únicas desigualdades econômicas que se justificam são aquelas destinadas a favorecer os mais desfavorecidos.

Rawls, assim, não pretende convencer as pessoas talentosas a abdicarem de cuidar de si em nome de um bem coletivo que protege os mais vulneráveis da sociedade. Por isso, o princípio da diferença opera no sentido de não extrair do sujeito prodígio seus benefícios. Rawls reconhece que o indivíduo tem o direito de tirar proveito dos dons naturais; no entanto, não de modo absoluto (ilimitado). A ponderação de Rawls se ancora na alteridade como valor moral. Segundo o próprio Rawls (2003, p. 61) expõem:

Para tanto, diz-se que a igualdade equitativa de oportunidades exige não só que cargos públicos e posições sociais estejam abertos no sentido formal, mas que todos tenham uma chance equitativa, de ter acesso a eles. Para especificar a ideia de chance equitativa, dizemos: supondo que haja uma distribuição de dons naturais, aqueles que têm o mesmo nível de talento e habilidade e a mesma disposição para usar esses dons

deveriam ter as mesmas perspectivas de sucesso, independentemente de sua classe social de origem, a classe em que nasceram e se desenvolveram até a idade da razão. Em todos os âmbitos da sociedade, deve haver praticamente as mesmas perspectivas de cultura e realização para aqueles com motivação e dotes similares.

Rawls admite, desse modo, que os dons naturais, por si só, não garantem bons resultados e prosperidade. Outras questões precisam ser levadas em conta para que haja a ativação desses talentos e, então, gerem resultados profícuos. Desse modo, muito mais relevante do que ter ou não certos dons, importa a ativação destes e o resultado que produzem na sociedade. Para Rawls, em um sistema de cooperação, o indivíduo desenvolve seu dom e gera resultados tendo em vista o fato de estar, indubitavelmente, na relação com o outro. Sendo assim, Thomas Scanlon, filósofo norte-americano, defende a teoria de Rawls a partir de distinções pertinentes ao direito de propriedade. Consoante Gargarella (2008, p. 40):

Scanlon retoma uma série de distinções habituais quando se fala do direito de propriedade, como, por exemplo, a distinção entre a posse e o gozo da propriedade, e o direito pleno ao usufruto dela. A partir dessa base, ele sustenta que, quando Rawls nega a propriedade pessoal dos talentos e capacidades, não pretende negar o direito a posse e gozo de nossas habilidades, mas o direito de reclamar plena propriedade sobre todos os lucros que geramos a partir de tais recursos que recebemos por mera casualidade.

Para evitar o desperdício na sociedade dos dons naturais e da inteligência que fazem parte do acervo comum, distribuídos como se os indivíduos tivessem participado de um sorteio natural, Rawls destaca a educação básica como meio de concretizar a justiça como equidade. Soares (2014, p. 243)

sintetiza:

Nesse sentido, na sociedade Rawlsiana, a educação fundamental é o instrumento que potencializa o conhecimento humano e proporciona a autonomia do indivíduo, fazendo dissipar a ignorância, ajudando-o a avaliar e ponderar melhor as ideias nas suas relações sociais, econômicas e morais, no seio da sociedade. Portanto, é razoável afirmar que, na sociedade idealizada por Rawls, cada pessoa deve ter uma educação fundamental para ajudá-la a decidir com racionalidade e com prudência, para poder discernir o que deva ser considerado justo ou injusto.

A educação recebe, então, uma função essencial na teoria de Rawls. É por meio da educação básica que o sujeito terá a oportunidade de desenvolver sua inteligência, conhecer e explorar seus talentos, socializar suas experiências e aptidões, evoluindo em sua humanidade.

As instituições educacionais, ao promoverem o letramento de seus discentes, estarão investindo na formação de uma sociedade justa, conforme a proposta de Rawls. Através do processo de letramento, o discente é colocado em contato consigo mesmo, de modo a empregar suas capacidades cognitivas e aptidões em suas interações na sociedade. O sujeito consciente de si e autônomo torna-se um sujeito responsável e comprometido com o meio em que vive. É nessa confluência de processos formativos, em que o letramento é parte indispensável, que a cidadania se configura. Rawls enfatiza a participação indispensável da equidade na constituição da cidadania, conforme Soares (2014, p. 242):

Portanto, na cidadania igual, os cidadãos têm direito a disputar oportunidades de forma equitativa cargos públicos e políticos, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade, posição social e quaisquer outras formas de discriminação, ainda que se respeitem as desigualdades, na

medida em que representem o maior benefício possível aos cidadãos menos favorecidos da sociedade.

Conforme tratado anteriormente, a justiça como equidade, para Rawls, não prevê a extinção das desigualdades econômicas e sociais, mas sim a existência de uma cidadania efetiva, a qual é alcançada por meio da educação, incluindo, assim, o letramento. Com essas ações em curso, a igualdade pensada por Rawls se concretiza. Conforme Soares (2014, p. 245):

Acerca da cidadania e da busca da autonomia da criança, por meio da educação, Rawls destaca o valor da família bem-educada para a garantia da produção e reprodução ordenadas da sociedade e da cultura de uma geração para a seguinte. Portanto, numa sociedade democrática e justa, a educação tem o valor de cultivar e estimular atitudes e virtudes para sustentar a igualdade das crianças como futuros cidadãos.

A formação da sociedade justa, segundo a teoria rawlsiana, ocorre com o compartilhamento e distribuição de responsabilidades. Se a educação básica deve ser oferecida para todos os indivíduos de uma sociedade, essa questão já não é mais de cunho pessoal, e sim de interesse público. Na abordagem filosófica de Rawls, as instituições públicas exercem uma função crucial na estruturação e no funcionamento da sociedade. Conforme Soares (2014, p. 241):

Com essa breve e singela apreciação da teoria da justiça de Rawls, observa-se que, por essa concepção filosófica e política, lidar com questões relacionadas com a justiça social (o que ocorre principalmente no segundo princípio, o da Igualdade Equitativa de Oportunidades) equivale a tratar de questões como a igualdade/desigualdade entre pessoas; grupos em diferentes dimensões; distribuição de recursos materiais; e

acesso à educação, à saúde, principalmente para os menos favorecidos.

Embora a gestão pública possa ser conduzida por um grupo específico de indivíduos, ela trata de questões que dizem respeito a todos os cidadãos pertencentes a um sistema de cooperação, conforme a concepção rawlsiana de sociedade. Por isso, a gestão pública requer, com base na imparcialidade, estudo e planejamento racional, fundamentados pela análise da teoria rawlsiana e pelo conceito de letramento.

2.3 O estado mínimo

Um importante crítico de Rawls foi o filósofo norte-americano Robert Nozick (1938 - 2002). Para Nozick, a intervenção do Estado apresenta riscos à vida dos cidadãos. Consoante Gargarella (2008, p. 39):

Assim, não é de estranhar que o que para Rawls representa um sistema institucional justo, constitui para Nozick um sistema temível: segundo Nozick, quando parte do esforço de alguns é destinada a melhorar o destino de outros, deturpa-se o princípio da autopropriedade, a tal ponto que ganha sentido falar de uma nova forma de escravidão, defendida em nome da justiça.

Na visão de Nozick, a justiça se estabelece com o mínimo de intervenção do Estado. Nozick reconhece que a completa ausência do Estado não é possível para a formação de uma sociedade justa ele se opõe, assim, ao anarquismo, o que corresponderia ao estado de natureza descrito por Locke. Consoante Gargarella (2008, p. 41):

Em princípio, os aspectos preocupantes do Estado de natureza parecem numerosos, tal como John Locke os descrevera: sem uma autoridade mediadora entre elas, as pessoas tenderão a fazer uma defesa obstinada - e muitas vezes indevida - de suas

próprias pretensões. Não havendo uma forma efetiva de resolver as disputas, será esperável a vingança de uns contra outros, assim como o predomínio dos mais fortes.

Se a completa ausência de Estado não é concebível para concretização de uma sociedade justa, a sua fundação também pode ser vista como uma afronta à justiça. Consoante Gargarella (2008, p. 41):

No que constitui o seu principal traço - concentrar o uso legítimo da força -, o Estado parece violar o direito de cada um a sua autodefesa (direito este imediatamente derivado dos direitos à vida, à liberdade e à propriedade). Por outro lado, em seu segundo traço - o de que a proteção que dispensa se estenda a todos os seus habitantes -, o Estado também parece pôr em risco certos direitos: se deve proteger tanto ricos como pobres, quem pagará pela proteção dos últimos senão os primeiros, que, desse modo, verão seus direitos de propriedade violados?

Dando sequência a essa linha de raciocínio, Nozick apresenta o conceito de Estado mínimo, no qual o Estado é responsável por assegurar a liberdade negativa. Para Nozick, não compete ao Estado, conforme Gargarella (2008) expõe, fornecer suporte de qualquer natureza para que as pessoas realizem seus planos de vida (liberdade positiva). A liberdade negativa de Nozick é caracterizada pela não interferência nos direitos básicos do outro. De acordo com Gargarella (2008, p. 37): “Ou seja, o Estado deve vigiar para que ninguém interfira nos direitos básicos de cada um (a vida, a propriedade etc).” Enquanto o liberalismo igualitário, corrente filosófica à qual Rawls se enquadra, atribui grande relevância à liberdade positiva, Nozick se opõe a ela. Segundo Soares (2014, p. 38): “O liberalismo igualitário, em contrapartida, dá importância à liberdade positiva das pessoas, e considera, em

princípio, que as omissões tem (em alguns casos) a mesma categoria moral que as ações”. Gargarella (2008) observa que conceber a formação de uma sociedade justa baseada apenas na liberdade negativa parece não se sustentar. Assim, Gargarella (2008, p. 36):

Um primeiro comentário que pode ser feito a respeito, e desde o início, é que parece duvidoso que os direitos negativos defendidos por Nozick, sejam os únicos que devemos considerar quando, como ele, “ancoramos” esses direitos na necessidade de assegurar as condições para uma vida significativa.

Conforme Gargarella, o que Nozick compartilha com Rawls é que existem certos direitos básicos invioláveis. Entretanto, diferentemente de Rawls, Nozick deposita nessa estrutura toda a força para a fundamentação de uma sociedade justa. Os direitos reconhecidos por Nozick são muito elementares, parecendo não possuir toda a sofisticação dos direitos e princípios presentes na teoria rawlsiana. No entanto, isso não quer dizer que a teoria de Nozick não seja complexa. Seus argumentos são bem elaborados e constituem, muitas vezes, críticas pertinentes a Rawls. Gargarella (2008, p. 35) esclarece que há três características fundamentais presentes na concepção de direitos defendida por Nozick: “são apenas direitos negativos, atuam como restrições laterais às ações dos outros e são exaustivos”.

O direito que cada indivíduo tem sobre si mesmo e como, a partir desse direito, molda a sua própria vida são aspectos centrais na teoria de Nozick. Levar isso em conta, após a análise feita em relação à teoria rawlsiana, torna-se pertinente, uma vez que, se Rawls visa, com sua teoria, a defesa da otimização de recursos em uma sociedade para que a vantagem seja a mais benéfica possível (o que se alcançaria através do princípio da diferença), Nozick, em sua teoria, também

torna essa medida viável, ainda que sob um outro mecanismo de operação. O que Nozick defende, assim é possível depreender de sua teoria, é que cada indivíduo é responsável por si e tem compromisso consigo mesmo, sem que seja destituído de sua liberdade negativa. Ou seja, nenhum outro indivíduo pode forçá-lo a obter bons rendimentos sob a justificativa de que é para o próprio bem dele, como ocorre, por exemplo, quando o único beneficiário é ele próprio. Como esse sujeito decide organizar e conduzir a sua vida não pode ser desfeito por outros, nem pelo Estado, defende o filósofo. Assim, de acordo com Nozick, estando cada sujeito da sociedade determinado a buscar o máximo de proveito do desenvolvimento de seus próprios dotes, ninguém terá o direito de impedi-lo ou dissuadi-lo de seu investimento. Se, por outro lado, os sujeitos da sociedade não alcançam o mesmo desempenho e um sujeito em particular apresentar um rendimento inferior ao de seu próximo, não há justificativa, assim defende Nozick, para reclamar direito sobre o ganho desse (que é superior ao seu). Sob o ponto ético, seguindo esse raciocínio, o sujeito dotado de liberdade pode escolher (seja uma escolha racional ou não, apenas subjetiva) dar ou não o que é seu para o outro (o que justifica doações, presentes, regimes de casamentos, etc.). Ninguém poderá decidir sobre o que fazer com o que é seu. Nessa perspectiva, acompanhando a teoria de Nozick, o sujeito não tem dever algum em desfazer-se de parte alguma dos seus benefícios. Consoante Gargarella (2008, p. 39), Nozick, então, critica a defesa de Rawls de que os dons pertencem a um acervo comum:

Se é certo que o igualitarismo parte de considerações como a mencionada, e tem como preocupação principal diminuir o peso dessas arbitrariedades morais, por que não promove, então, a intervenção do Estado para

transferir, digamos, um olho ou uma perna da pessoa que tem plenas capacidades para os que estão incapacitados?

A observação de Nozick nos coloca diante da questão sobre o que compete ou não ao Estado. Um olho ou uma perna são partes do corpo humano que não se regeneram, e retirá-los ou transplantá-los tem como consequência causar uma deformidade funcional no organismo da pessoa que sofreu a retirada dessas partes do corpo. Já o transplante de rim (com a condição de que o outro rim esteja saudável) e medula óssea, bem como a transfusão de sangue, não causam essa deformidade no doador. Assim, no caso de ser possível um transplante (ou transfusão) sem causar risco à saúde, à integridade física e mental do doador, a questão é se compete ou não ao Estado decidir sobre o curso de tais ações. A questão é se essas partes do corpo, assim como os dons naturais, pertenceriam ou não a um acervo comum, e assim, ser da alçada do Estado decidir sobre os seus destinos. Para Nozick, as partes do corpo, assim como os dons naturais, pertencem unicamente ao indivíduo em particular, e compete a ele deliberar sobre o que é seu. Consoante Gargarella (2008, p. 35):

Os direitos “naturais” pensados por Nozick³ fundamentam-se numa intuição básica, que é da propriedade de cada um sobre si próprio - cada um é o legítimo proprietário de seu corpo. Seu caráter de direitos “naturais” parece derivar da importância que têm, a fim de assegurar que cada pessoa possa moldar sua própria vida a sua maneira - que cada um tenha garantias as condições necessárias para poder levar adiante uma vida significativa.

Em sequência, na nota de rodapé, Gargarella (2008, p. 35) elucida: “Isto é, direitos comuns a todos os homens, em sua condição como tais, e que não dependem, para sua criação ou outorgamento, da vontade de nenhuma

pessoa.”

Desse modo, a análise de partes relevantes da teoria de Nozick, em contraposição à explanação de elementos principais da teoria de Rawls, resgata e enfatiza a função indispensável do Estado. Isso, dessa forma, se estende à importância de se pensar a gestão pública de uma sociedade. Ao se pensar sobre o que é comum a todos os seres humanos, é a esfera pública que está sendo avaliada. Conforme visto na análise do pensamento de Nozick, mesmo para defender uma teoria em que o coletivo seja avaliado com muitas restrições, o Estado é imprescindível e envolverá a concepção de uma gestão pública própria.

Posicionar-se de modo a optar entre uma dessas teorias mostra-se um desafio. Enquanto Rawls apresenta argumentos magnetizantes a favor do coletivo, Nozick reitera em seus argumentos a preciosa liberdade, que tanto protege a individualidade de cada um em sua integridade física e mental. Ainda assim, a teoria de Rawls mostra-se resistente a situações de periculosidade para o surgimento de casos que podem ser denominados de injustos. Rawls, além do mais, apresenta uma noção de justiça que enfatiza uma condição da natureza humana que se desconsidera muitas vezes: o quão pequeno e frágil é o ser humano. Isso pode ser depreendido da ideia de que os dons naturais pertenceriam a um acervo comum. O apego aos dons naturais e condições oriundas do acaso, que são favoráveis ao indivíduo, podem torná-lo prepotente e avarento. É desse risco que Rawls busca blindar os seres humanos em sua teoria da justiça como equidade, conforme se pode concluir da análise feita. Sendo assim, a opção por Rawls é, para nós, uma questão de identificação pela importância que esse filósofo atribui à educação. A humildade e a convivência norteada pela ética são aprendizados e

práticas caras a quem se compromete com a educação de uma sociedade. A educação é um dos aspectos mais essenciais na visão de Rawls para a formação de uma sociedade justa fundada na equidade.

Nozick não desconsidera o fato de que devem estar garantidas as condições necessárias para que o cidadão possa realizar uma vida mais significativa. O que exatamente compete ao Estado, nesse sentido, é uma questão complexa. Sendo assim, considerando a análise em busca da compreensão do conceito de letramento, a problematização feita através do confronto entre as teorias de Rawls e Nozick, e a defesa veemente de Rawls pela educação, torna-se proveitosa a análise do Plano Nacional de Educação (PNE), documento que pertence ao âmbito da educação e está inserido em um contexto mais amplo, na questão da gestão pública.

2.4 Plano Nacional de Educação (PNE): uma análise

O Plano Nacional de Educação (PNE) está previsto na Constituição Federal de 1988 e regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Conforme Castriani (2020, p. 86):

Conforme previsto no artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), “a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades [...]”. Sobre o mesmo tema, a LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 9º, afirma que é função da União a elaboração do PNE, entretanto isso deve ser feito em colaboração com os estados, municípios e o Distrito Federal. Tal plano deve conduzir ao fim do analfabetismo, a um atendimento

escolar de qualidade para todos, com formação humanística, científica, tecnológica e para o trabalho.

Conforme observado, o PNE tem em vista, dentre outros objetivos, a extinção do analfabetismo. Visto que a Constituição Federal data de 1988, o conceito de letramento ainda estava germinando nas discussões e estudos sobre saber ler e escrever. Com a consolidação do conceito de letramento em meio às discussões referentes ao processo de alfabetização, pode-se considerar que objetivar o término do analfabetismo em consonância com um atendimento de qualidade para todos requer uma devida atenção ao processo de letramento na educação básica. Não há educação de qualidade nos moldes como as nossas instituições de ensino encontram-se estruturadas sem letramento. A educação em nossa sociedade, por exemplo, não tem a oralidade por foco. A sua sistematização requer a aquisição da leitura e da escrita. É através dessas duas ferramentas que todo ensino escolar promove o aprendizado do aluno. Por isso, a meta 8 do PNE diz respeito, se não diretamente, o faz indiretamente, ao conceito de letramento, conforme tratado anteriormente:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2014).

O efeito de aumentar a escolaridade dos indivíduos é justamente elevar o grau de instrução, torná-los mais desenvolvidos em relação ao

desempenho apresentado atualmente pela média da população jovem adulta. Para que isso ocorra, a meta 8 do PNE estabelece um período mínimo de 12 anos de estudo para determinados grupos. Também prevê que se atinja a igualdade de escolaridade sem haver distinção racial. Por se tratar de um objetivo a ser concretizado dentro de um limite de tempo, alguns aspectos precisam ser priorizados e restrições estabelecidas. Assim, o foco está na população do campo com menos escolaridade do país e nos 25% mais pobres da população. Se aumentar a escolaridade tem como consequência influenciar positivamente no processo de letramento dos indivíduos, os problemas no processo de alfabetização e o próprio analfabetismo continuam sendo questões socialmente relevantes. De acordo com Magda Soares, como já visto anteriormente, devem ser sanados sob a ótica do termo que a estudiosa costuma empregar: o alfaletar. Tem-se, assim, a meta 9 do PNE:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

Para que essas duas metas sejam alcançadas, de modo quantitativo e qualitativo, a observação das metas 19 e 20 é primordial. Havendo cuidado e zelo pela questão do mérito, o aluno ganha autenticidade e autonomia. Embora o aprendizado possa ser uma experiência coletiva, sua realização é sempre individual. Nesse sentido, o aluno que tem clareza sobre os critérios de avaliação a que é submetido consegue explorar melhor suas capacidades e otimizar seu rendimento. O mérito é, desse modo, genuíno e não um elemento de

competição que pode ser falsificado. Por isso, a promoção de recursos e o apoio técnico da União às escolas públicas são fatores constitutivos da justiça como equidade, conforme análise anteriormente exposta da teoria de Rawls. Tem-se, então, a meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

Em acréscimo à meta 19, a meta 20 também trata do compromisso com a educação pública, a qual depende essencialmente de investimentos públicos para o seu funcionamento. A partir de um olhar que se volta à teoria rawlsiana de justiça, pode-se afirmar que é através da educação pública que as contingências deixam de ser um impeditivo para o desenvolvimento dos indivíduos da sociedade que se quer estruturada no perfil da justiça como equidade. Havendo essa garantia inicial de investimentos públicos, parcerias de escolas públicas com outras instituições de ensino sempre serão possíveis, como, por exemplo, as escolas filantrópicas. Segue, então, o texto da meta 20:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5o (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014).

O sistema público de ensino, por isso, não deve estar organizado apenas para alcançar um mínimo de qualidade. Uma educação de qualidade, pensada para o ensino público, contribui para o desenvolvimento social. O processo de letramento constitui um elemento

primordial para pensar em uma educação de qualidade, cuja finalidade são as melhorias sociais. As avaliações, nesse contexto, possibilitam o acompanhamento e a detecção de problemas que surgem durante o processo de ensino-aprendizado, permitindo intervenções contínuas para tornar esse processo mais eficiente e atingir a qualidade esperada.

O trabalho dos profissionais da educação é decisivo para que uma educação de qualidade possa ser efetivada. São os professores que se encontram em sala de aula, responsáveis por executar e conduzir os planejamentos. O currículo orienta a elaboração desses planejamentos. Sendo assim, o assessoramento e o suporte da equipe diretiva, bem como de outros profissionais atuantes na escola, a esses professores é o que vai determinar que o ensino atinja a qualidade esperada. A gestão escolar é essencial para o funcionamento de um bom sistema escolar de ensino. Ou seja, um bom funcionamento da rotina escolar não é garantia de qualidade de ensino. Esse é o grande diferencial de uma boa gestão escolar. Sendo assim, é da alçada da gestão pública garantir uma gestão escolar que se sustenta na gestão democrática da educação e, por conseguinte, a concretiza. A meta 17 se torna relevante, do ponto de vista educacional e social, na medida em que corrobora para a existência de um ensino público de qualidade: “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (Brasil, 2014).

Da mesma forma, a meta 18 é um incentivo para os profissionais da educação exercerem seu trabalho com competência e responsabilidade, propiciando, desse modo, condições para

um ensino de qualidade. Uma gestão pública capaz de atender às necessidades dos profissionais da educação, tanto no que concerne ao exercício da profissão quanto ao lado pessoal do profissional, no sentido de preservar sua dignidade, contribui para uma educação pública voltada para a qualidade. Assim, segue a meta 18:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

Atualmente, a discussão em torno do piso salarial vem acompanhada de incertezas. A dúvida que se apresenta é se, de fato, tem-se em vista, com essa intervenção, contribuir para o trabalho digno do profissional da educação. A meta 18 é justamente por esse motivo relevante: visa, ao menos como princípio, melhorar a qualidade de vida do profissional por meio de um salário mais justo. Pode-se considerar, assim, que a meta 18 é de suma importância, tanto para o indivíduo que exerce a profissão de professor quanto para a educação em sentido amplo e irrestrito. Melhorias salariais tendem a gerar melhorias na qualificação profissional e, por sua vez, em todo o sistema de trabalho no qual o funcionário (no caso, o professor) está inserido.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou explorar a relação entre alfabetização e letramento, bem como analisar a importância de ambos os processos para a formação cidadã. Mostrou-se que o processo de letramento corrobora para a

formação de uma sociedade justa, na medida em que torna possível uma igualdade de oportunidades, com base na teoria de Rawls. Constatou-se, a partir da análise de partes da teoria de Rawls e seu principal crítico, Nozick, que a gestão pública é o eixo central para a estruturação de uma sociedade justa, uma vez que ambos reconhecem a necessidade da existência do Estado. Dado que as ideias desses dois filósofos se contrapõem nitidamente, optou-se, no decorrer do presente trabalho, em focar na análise filosófica nesses dois pensadores.

A análise do PNE se deu mediante articulação com a teoria rawlsiana, em que Rawls defende a imprescindível função da educação básica para o estabelecimento da justiça como equidade. Tratando-se de um estudo analítico com o objetivo de mostrar as conexões existentes entre diferentes abordagens, não foi possível perscrutar exaustivamente cada conteúdo. No entanto, buscou-se apontar a profundidade de cada aspecto tratado, sendo possível concluir que pensar o letramento e a gestão pública inseridos numa concepção de justiça social torna a questão complexa e digna de ser aprofundada.

Assim, a análise de algumas metas do PNE permitiu avaliar a pertinência dos objetivos traçados com o quesito qualidade de ensino. Não se adentrou na análise de concepções referentes à qualidade de ensino, mencionou-se, sem maiores explanações, a relevância da avaliação para a concretização de uma educação de qualidade. Pretende-se, então, abordar tais aspectos em um estudo futuro, incluindo-se a análise de avaliações em larga escala, cujo enfoque será o letramento. Por fim, a análise de algumas metas do PNE serviu para mostrar a relevância da gestão pública para a efetivação de uma boa gestão escolar, o que permitiu concluir que o professor que usufrui de uma boa gestão

escolar promove, com maior probabilidade, um ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. [Visualizar item](#)

CARVALHO, Kadine Saraiva de. Alfabetização e letramento: de como se aprende a como se ensina. **Revista da ABRALIN**, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 1-5, 2020. [Visualizar item](#)

CASTRIANI, Miguel de Jesus. Planejamento educacional e sistemas de ensino, a partir de 1996. *In: _____* (org.). **Políticas educacionais**. Curitiba: lesde Brasil, 2020. p. 80-115.

FERNANDEZ, Benjamin. **Literacy in francophone countries: situations and concepts**. Genebra: Unesco, 2005. [Visualizar item](#)

GARGARELLA, Roberto. **As teorias da justiça depois de Rawls: um breve manual de filosofia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

JUSTO, Márcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. **Saberes da Educação**, São Roque, v. 4, n. 1, p.1-17, 2013. [Visualizar item](#)

RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, Thalita Folmann da. Alfabetização e letramento: conceitos e trajetória histórica. *In: _____* (org.). **Fundamentos de alfabetização e letramento**. Curitiba: lesde Brasil, 2022. p. 9-35.

SOARES, Dilmanoel de Araújo. Os direitos sociais e a teoria da justiça de John Rawls. **Revista de informação legislativa**, Brasília, DF, v. 51, n. 203, p. 237-247, jul./set. 2014. [Visualizar item](#)

THIES, Thainá. A evolução da linguagem humana. *In:* _____ (org.). **Neurociência e linguagem**. Curitiba: Iesde Brasil, 2021a. p. 9-32.

THIES, Thainá. Aquisição da escrita. *In:* _____ (org.). **Neurociência e linguagem**. Curitiba: Iesde Brasil, 2021b. p. 59-84

Recebido em: 05/12/2023

Aceito em: 10/12/2023



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i2.302>

LETRAMENTO E A GESTÃO PÚBLICA: de que modo as avaliações externas podem contribuir para uma educação que promova uma sociedade justa?

LITERACY AND PUBLIC MANAGEMENT: how can external assessments contribute to education that promotes a fair society?

Caroline Inês Becker¹
Marcos Kan Moori²

Resumo: As avaliações externas têm sido elaboradas com base no conceito de letramento. A relevância desse conceito, além do mais, se faz presente nos processos educativos. Uma análise sobre as diferenças entre as avaliações pertencentes às práticas pedagógicas e as avaliações de larga escala se faz necessária, uma vez que suas funções, na educação, são distintas. Compreender a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nos processos educativos e avaliativos é outra questão a ser abordada neste artigo. Objetiva-se, assim, analisar e compreender a complexidade da elaboração das avaliações externas, com enfoque no letramento, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem no interior das instituições educacionais. A função da gestão pública é explorada sob a perspectiva de sua contribuição para uma educação de qualidade, sendo o conceito de letramento novamente considerado como ponto central. Conclui-se que as avaliações externas, quando compreendidas adequadamente, contribuem significativamente para melhorias no cenário educacional. Para a elaboração deste trabalho, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Processos avaliativos. Qualidade de educação. Gestão pública. Avaliações externas. Letramento.

Abstract: External assessments have been developed based on the concept of literacy. The relevance of this concept, moreover, is present in educational processes. An analysis of the differences between assessments of pedagogical practices and large-scale assessments is necessary since their functions in education are distinct. Understanding the importance of PPP for educational processes and evaluation processes is another issue to be addressed in this article. The objective, therefore, is to analyze and understand the complexity of preparing external assessments, with a focus on literacy, considering the teaching-learning process within educational institutions. The role of public management will be

¹ Licenciada em Letras: Português e Alemão (ISEI), graduação em Filosofia (UFRGS). Este artigo é requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Gestão Pública (Uergs). Trata-se de um estudo de ampliação e aprofundamento a partir do artigo intitulado "Letramento para uma sociedade justa: uma análise das metas do PNE e sua inserção na gestão pública" E-mail: caroline.becker@institutoivoti.com

² Professor no curso de especialização em Gestão Pública (Uergs). E-mail: marcos-moori@uergs.edu.br

analyzed from the perspective of its contribution to quality education. For this, the concept of literacy will again be considered. It was concluded that external assessments, when properly understood, contribute to educational improvements. To prepare for this work, it was decided to carry out bibliographical research.

Keywords: Evaluation processes. Quality of education. Public Management. External assessments. Literacy.

1 INTRODUÇÃO

Avaliar é uma das responsabilidades inerentes à função de ensinar. Aqueles que estão aprendendo muitas vezes temem ser avaliados. No entanto, cabe também ao aprendiz a habilidade de avaliar seu próprio processo de aprendizado. A ideia de estudar sem avaliação, tanto a realização quanto a recepção, parece ser uma solução para um ensino-aprendizagem livre de angústias. Contudo, dado que a avaliação é um dos aspectos mais marcantes na vida estudantil, seu papel não é menos relevante para o professor. O trabalho docente, em grande medida, gira em torno da coleta e apresentação de resultados. Além das expectativas da comunidade escolar sobre o processo avaliativo, não raras vezes os alunos atribuem ao professor a responsabilidade por suas notas, conferindo-lhe o poder de mudar, a qualquer momento, o registro feito.

Enquanto o professor se vê compelido a seguir critérios preestabelecidos para mensurar o desempenho dos alunos ao final de uma etapa, não é falso dizer que esses critérios podem ser revistos e, não está tão equivocado assim, quem supõe que notas podem sofrer alterações. Essa perspectiva é muitas vezes explorada em conselhos de classes, nos quais o aluno é analisado globalmente, levando em conta características, até então, não consideradas para uma disciplina específica. Contudo, esse processo não visa apenas atingir a média de aprovação, mas sim identificar possíveis falhas no

processo de atribuição de notas, buscando um registro mais justo para o aluno em questão.

As avaliações, das quais se costuma falar com tanto receio e apreensão, são aquelas que fazem parte do cotidiano escolar, aquelas que, conjuntamente, culminam, no final do ano, na aprovação ou reprovação do aluno. O que não se leva em conta, nesse cálculo são as avaliações externas. Essas parecem não ter efeito sobre a vida dos discentes, e, talvez, nem dos profissionais da educação. Também esses se mostram, em grande parte, focados nas avaliações bimestrais ou trimestrais, conforme a organização da instituição escolar.

No entanto, as avaliações externas ou de grande escala se mostram relevantes tanto para o processo de ensino-aprendizado das instituições escolares que estão sendo avaliadas quanto para a sociedade em geral, que identifica na educação a possibilidade de alcançar melhorias sociais para seus cidadãos, visto que são criteriosamente elaboradas, com base em realidades sociais diversificadas.

As avaliações externas vinculam-se, desse modo, às avaliações internas e participam, inegavelmente, dos processos educativos que se concretizam através das mais variadas práticas escolares. Sendo assim, as avaliações em larga escala pretendem atingir, sem subterfúgios, um ponto essencial na educação: a qualidade do ensino. Isso levanta uma questão delicada: ao falar de escolas particulares com educação de qualidade, está implícito que não se fala

sobre o mesmo assunto em relação à educação pública? A educação, por sua própria natureza, não deveria ser sinônimo de qualidade de educação, ou esses conceitos podem ser dissociados?

Portanto, torna-se necessário analisar e compreender a necessidade da aplicação de avaliações externas para promover uma educação de qualidade, analisar a relevância dos critérios de avaliação focados no letramento e compreender a função da gestão pública nesse contexto, considerando seu vínculo com as avaliações de larga escala e com todo o aparato educacional. Tem-se, então, a formulação do problema de pesquisa: A gestão pública, ao promover avaliações externas com foco no letramento, contribui para uma educação de qualidade?

No que concerne à área das linguagens, o letramento tem sido o foco das avaliações externas, como evidenciado nas avaliações do SAEB e do PISA. Nos documentos que fundamentam e justificam os procedimentos adotados nessas avaliações, é possível acompanhar a delimitação do que se pretende avaliar e as considerações sobre as diferentes realidades sociais como elementos significativos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações externas, por si só, não garantem a melhoria de um sistema de ensino. Pensar sobre as condições necessárias para a concretização de um sistema de ensino de qualidade envolve a análise dos métodos de avaliação presentes e são recorrentes nos processos educativos. Ainda que as avaliações externas busquem identificar e constatar fatos específicos relacionados à educação e às situações sociais, elas não são instrumentos avaliativos desnecessários para as práticas de ensino da instituição avaliada. Elas podem ser concebidas como aliadas eficazes dos métodos de avaliação utilizados nas

práticas diárias do professor, contribuindo para melhorias no processo de ensino-aprendizado.

A gestão pública desempenha uma função essencial na promoção da educação em uma sociedade. Contudo, sem uma análise de pelo menos alguns dos mecanismos atuantes na esfera educacional, as ações concebidas e planejadas para a educação no âmbito da gestão pública podem, por falta de assimilação e conseqüente acolhimento, não ser devidamente executadas no campo educacional.

Uma sociedade que visa o estabelecimento da justiça não encontra meio mais propício do que a educação. A educação é a forma que os seres humanos estabeleceram para instruir e formar cidadãos. Por isso, faz-se necessário uma análise conceitual sobre o que é educação e o que está em discussão quando se aborda a questão da educação de qualidade.

Dado que o presente estudo requer uma organização estrutural que viabilize a análise e reflexão dos diferentes apontamentos aqui apresentados, torna-se necessário estabelecer a delimitação do tema: A gestão pública na promoção da educação de qualidade por meio de avaliações externas com foco no letramento. Dessa maneira, o objetivo geral é analisar e compreender a complexidade da elaboração das avaliações externas, com enfoque no letramento, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem no interior das instituições educacionais. O objetivo específico, por sua vez, consiste em compreender a dinamicidade com que as avaliações externas são incorporadas (ou não) aos processos educativos das respectivas instituições de ensino.

Quanto ao método, definiu-se que o tipo de pesquisa será estudo de caso. A natureza da pesquisa será exploratória e explicativa, cujo instrumento de coleta

será pesquisa bibliográfica. Já a forma de análise adotada será a análise de dados.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O alcance dos processos educativos

A escola pode ser entendida e estruturada de diferentes formas. No entanto, o consenso é que sua função basilar é a educação. Isso se dá porque o surgimento das escolas é justamente para atender a este objetivo: educar. Se compete, acima de tudo, às instituições de ensino contemplar os requisitos de efetivo aprendizado dos discentes, compete tanto aos professores quanto aos demais envolvidos nos processos educativos ter clareza sobre o seu funcionamento. Assim, pensar nos processos educativos existentes na instituição de ensino é indispensável para conceber um ensino de qualidade, uma vez que este se realiza na medida em que os envolvidos estão cientes de sua participação e responsabilidade nesse arranjo.

De acordo com Furtado (2020, p.48):

O modo como os processos educativos estão sendo efetivados no interior da escola precisa ser amplamente divulgado, para que seja possível propor ações educativas que contemplem a todos os envolvidos. Com isso, objetiva-se transformar a escola num espaço educativo formativo não apenas para os estudantes, mas para toda a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a comunidade escolar ganha notoriedade e se torna ativa no que lhe concerne. Ou seja, não é suficiente atribuir funções teoricamente a diferentes grupos; é preciso delegá-las aos respectivos grupos. A gestão escolar, nesse sentido, pode ser apontada como um fator decisivo para o êxito/sucesso do envolvimento de toda a comunidade escolar. Uma vez que a finalidade da

educação é transformar a vida das pessoas, a própria ação educacional no interior da instituição de ensino requer, por exemplo, a participação e o comprometimento das famílias e de toda a comunidade escolar. Tratando-se de um mecanismo dinâmico, mesmo que o foco seja o sujeito matriculado na instituição, o alcance dos efeitos da educação não tem limite definido, o que também não é desejável do ponto de vista educacional. A educação, dessa maneira, em sua essência, diz respeito e pretende atingir toda a sociedade. Sendo assim, a instituição de ensino que conta com a participação ativa da comunidade escolar está orientada para uma educação de qualidade.

Furtado (2020) acrescenta que a base de todas as práticas pedagógicas são as teorias que norteiam os processos educativos, cujo objetivo é assegurar o direito à educação. Uma vez que o direito à educação é uma condição ampla e irrestrita, compete às instituições de ensino ampliar, ao máximo, dentro de suas possibilidades, seu campo de atuação em prol desse direito. Pode-se concluir que isso inclui motivar a participação da comunidade escolar nas ações da instituição de ensino de cunho educativo formativo. Seguindo essa linha de raciocínio, Furtado (2020, p. 60) acrescenta:

Para isso, reflexões acerca dos processos educativos precisam acontecer no interior da escola, com o propósito de que objetivos e metas educacionais sejam reconhecidos e todos assumam coletivamente a responsabilidade e o compromisso pedagógico com a formação do estudante.

Conforme destacado e em consonância com Furtado (2020), o foco será sempre cada estudante da respectiva instituição de ensino. Essa observação é necessária para que não se incorra no erro de descuidar do papel central de formação

assumido pela instituição para cada um de seus alunos.

2.2 O Projeto-Político-Pedagógico e o processo avaliativo

Os processos educativos são, em grande parte, constituídos por processos avaliativos. Ambos, por sua vez, encontram apoio em um documento escolar conhecido por projeto-político-pedagógico (PPP). O PPP de uma instituição de ensino é o que a distingue das demais instituições educacionais, assumindo um perfil próprio de funcionamento. Sobre a importância do projeto-político-pedagógico, Furtado (2020, p. 62) destaca:

Como a escola é um espaço formativo, é fundamental que a gestão organize reuniões nas quais a discussão do PPP seja uma pauta permanente entre os envolvidos nos processos educativos. A participação de todos precisa ser mediada de modo a promover a conscientização do compromisso pedagógico diante do trabalho educativo realizado nesse espaço de formação do cidadão, possibilitando a efetivação do PPP no cotidiano escolar.

Mais importante do que redigir o texto do PPP é executar aquilo que está registrado nesse documento. Uma vez que se trata de um guia para as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, a participação de todos os envolvidos nos processos educativos é necessária para sua elaboração. A percepção e consideração de diferentes perspectivas enriquecem a utilidade futura desse documento em fase de elaboração. Nesse contexto, a participação não se resume à elaboração de um texto, mas sim a uma atividade de reflexão e concepção de um modelo de educação para a instituição, levando em consideração a realidade social em que está inserida.

Dessa forma, o PPP é a primeira

leitura que os novos participantes da comunidade escolar (novos alunos e suas famílias, novos professores, etc.) deveriam ser convidados a fazer. A elaboração do PPP é também o momento para pensar e conceber os processos avaliativos a serem instituídos nas práticas pedagógicas da escola. Os instrumentos avaliativos, por mais que possam parecer desnecessários à primeira vista, são métodos fundamentais para o desenvolvimento dos discentes quando bem estruturados e conduzidos. Consoante Hoffmann (2018, p. 13):

o processo avaliativo está fundamentado em valores morais, em concepções de educação, de sociedade, de sujeito. Essas concepções regem o fazer avaliativo e lhe dão sentido. É preciso pensar, em primeiro lugar, sobre as concepções vigentes entre os educadores antes de se discutirem metodologias, instrumentos de testagem e formas de registro. Reconstruir as práticas avaliativas, sem levar em conta o que significa “avaliar”, é como preparar as malas sem saber o destino da viagem.

Pensar nos processos educativos, portanto, requer, em primeiro lugar, uma análise sobre o significado da avaliação na esfera educacional. Logo, essa discussão inicial é crucial para conferir sentido à avaliação para os estudantes e pode se manifestar beneficentemente nos processos educativos. O PPP, nesse contexto, é de fundamental importância, como ressalta Furtado (2020, p. 71), para nortear, com discernimento e coerência os processos avaliativos:

Não se pode perder de vista que a prática pedagógica está pautada em um projeto político-pedagógico, que pode ser reestruturado conforme a realidade escolar. As reflexões sobre o trabalho realizado na escola permitem aos profissionais da educação reverem que o processo avaliativo é uma atividade instituída de intencionalidade educativa, e o que nos dá esse suporte teórico é o projeto

político-pedagógico. Portanto, o compromisso e a responsabilidade de exercer o trabalho educativo devem motivar situações dinâmicas, reflexivas, de produção, construção e reconstrução dos saberes escolares que considerem o contexto atual. Ademais, o ensinar e o aprender no cotidiano escolar acontecem por meio da avaliação, que precisa acontecer constantemente.

2.3 Avaliação e planejamento

A avaliação, desse modo, não é um procedimento isolado e desconexo das demais práticas pedagógicas. Sua função é contribuir para a revisão e reelaboração das diferentes atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o termo processo avaliativo é pertinente, indicando que a avaliação se articula com outras práticas, compondo uma sequência contínua de revisão e elaboração de atividades e práticas pedagógicas.

O planejamento, assim, ao ser continuamente embasado nos resultados e percepções obtidos pelos instrumentos avaliativos, traz qualidade para as aulas ministradas. Por outro lado, é por meio do planejamento que a avaliação pode ser devidamente elaborada, em consonância com as demais atividades e práticas pedagógicas planejadas para a aula ou sequência de aulas. Conforme Marçal (2021, p. 56):

Para construir uma avaliação que comungue com o planejamento e os registros realizados ao longo da sua trajetória pedagógica, é necessário que o pedagogo compreenda a importância do ato de avaliar e o enxergue como uma oportunidade qualitativa de empreender conhecimento com base na realidade vivida. Assim, esse instrumento não pode ser reduzido a um teste ou a uma prova em que o aluno fica resumido a uma nota numérica. É preciso que se tenha clareza conceitual do processo formativo da avaliação para transformar essa

ferramenta em insumo de discussão pedagógica.

Essa observação é válida para todos os professores que atuam em sala de aula, não se restringindo ao pedagogo. Avaliar vai além do simples ato de converter as respostas dos alunos em notas numéricas. Envolve acompanhar o processo de aprendizado do aluno e ter a percepção dos critérios que foram ou não atingidos ao longo dessa trajetória. Nesse sentido, a avaliação se torna um instrumento de caráter qualitativo. Nos anos iniciais, é comum realizar o registro de pareceres. Esse método de avaliação é interessante porque se baseia em uma análise mais ampla do desenvolvimento do aluno. Assim, é uma ferramenta que os professores de outros anos escolares podem escolher como complemento de informações referentes a determinado aluno, captando dados que passam despercebidos em outros tipos de avaliação. Isso proporciona ao professor a possibilidade de intervir didaticamente nas dificuldades enfrentadas pelo respectivo aluno.

Soek (2021, p. 17), após apresentar sua defesa em favor do planejamento, conclui:

Como vimos, o planejamento é uma atividade inerente ao ser humano e crucial para a prática pedagógica. Muito mais do que um instrumento da burocracia escolar, é o processo de reflexão crítica do professor sobre a sua prática e a sua intencionalidade, tendo como seu produto o plano de aula ou os projetos escolares.

Pode-se acrescentar que o planejamento, ao compreender também a elaboração de avaliações e a subsequente revisão dos resultados, configura-se plenamente como um processo de reflexão crítica do docente. O exercício da reflexão crítica, por sua vez, é o que permite intervenções na prática pedagógica a favor de um ensino de qualidade.

Diante da importância de se atingir qualidade nos processos educativos em sala de aula, incluindo os processos avaliativos, sem desconsiderar a complexidade dos mesmos, torna-se necessário analisar a estrutura escolar como um apoio ao professor atuante em sala de aula.

2.4 A sala de aula como palco do processo de ensino e aprendizagem

Os diferentes espaços escolares têm como finalidade contribuir para a formação dos alunos. No entanto, ao se considerar a sala de aula como um espaço específico para o desenvolvimento das aulas planejadas pelos professores, ela se torna, ou deveria se tornar, um lugar de destaque no ambiente escolar. Não apenas pelo lugar em si, mas pelo que esse lugar proporciona em questão de educação. Para que as aulas possam ocorrer com qualidade, o professor deve poder realizar seu trabalho com competência e seriedade.

Considerando, assim, a dinamicidade e as constantes mudanças que ocorrem na sociedade, as necessidades do professor para a realização de aulas com qualidade tornam-se amplas e diversas. Os docentes só serão devidamente atendidos se houver formação contínua dos gestores. Isso porque são eles os responsáveis por amparar e dar suporte aos professores. Conforme Marçal (2021, p. 51):

Fica claro que, para muito além das aquisições eletrônicas da escola, o investimento real deve se dar, de fato, na formação contínua de seus gestores, uma vez que o entendimento de inovação das práticas pedagógicas deve ser compreendido no seu conceito mais puro: o movimento de refletir sobre a prática com vistas a potencializar o desempenho dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.

Quando os profissionais envolvidos na gestão escolar negligenciam o trabalho exercido pelos professores, promovendo ações para agradar apenas aos alunos, o risco de perda de qualidade nas aulas é significativo. Investimentos realizados pela equipe diretiva em prol da infraestrutura da escola, promovendo o conforto tanto dos alunos quanto dos professores, têm o efeito de tornar os gestores mais notados e bem quistos por todos. Entretanto, é crucial observar que isso não garante necessariamente a oferta de aulas de qualidade. O foco na promoção da qualidade de ensino envolverá, inevitavelmente, uma atenção especial ao papel do professor, pois é por meio dele que o aluno realiza seu processo de aprendizagem. Os gestores devem, assim, estar capacitados para efetuar esse gerenciamento de forma eficaz. Ainda consoante Marçal (2021, p. 52):

O pedagogo que é capaz de fomentar em seus liderados possibilidades para que eles se sintam naturalmente aptos a experimentar outras formas de construir conhecimento é um profissional conectado com as discussões presentes no ambiente educacional vigente, atento às transformações do mundo e contribuinte significativo da sociedade.

O pedagogo enquanto gestor tem, assim, a responsabilidade de incentivar os professores a desenvolver, da melhor forma possível, o seu trabalho junto dos alunos. Marçal (2021, p. 53) acrescenta:

Ter a compreensão de que, na educação, poucos são os resultados a curto prazo; desenvolver a visão sistêmica e utilizá-la para detectar melhorias, avanços e o aprimoramento da prática pedagógica da escola como um todo, ser criativo a ponto de pensar em alternativas viáveis de inovação que não exijam recursos financeiros; perceber possibilidades de parcerias; gerir de maneira horizontal, a fim de ter aliados dentro do grupo de

liderados; e poder contar com as habilidades e competências tanto individuais quanto do coletivo são apenas alguns elementos concernentes ao trabalho de mediação do pedagogo, na tentativa de criar um sistema de corresponsabilidade entre seus pares e atingir, assim, resultados educacionais reais.

Novamente, o pedagogo é apresentado como gestor. É relevante, assim, que o gestor trabalhe para o bom funcionamento da instituição escolar, com o objetivo de promover um ensino de qualidade. Além disso, visando garantir um ensino de qualidade, Marçal (2021) alerta sobre a necessidade de aproximar o saber científico do saber educativo. Marçal (2021, p. 54) recomenda que os profissionais da educação, tanto professores quanto os atuantes na gestão escolar, formem um núcleo de pesquisa: “A ideia de um núcleo de pesquisa na escola motiva os professores a utilizar da mesma metodologia com os alunos, transformando-os também em sujeitos pensantes”.

2.5 As avaliações externas

Além das avaliações pertencentes ao cotidiano escolar, existem as avaliações em grande escala, também conhecidas como avaliações externas. Dessa forma, Soek (2021) apresenta a distinção entre a avaliação no macrocontexto e a avaliação no microcontexto. Segundo Soek (2021, p. 17):

A avaliação no macrocontexto, em larga escala, auxilia na formulação de políticas curriculares e na avaliação institucional de escolas e universidades, por exemplo, que também fazem parte das discussões curriculares e sinalizam a relevância da atuação dos conselhos de educação, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e os Conselhos Municipais de Educação (CME).

Referente a avaliação do microcontexto, Soek (2021, p. 17) esclarece: “Já no caso da avaliação no microcontexto, farão parte as avaliações em sala de aula feitas por cada professor, como testes e provas e os chamados conselhos de classe”.

As avaliações em larga escala são pensadas para analisar elementos essenciais da educação relacionados à inserção na sociedade. Enquanto a gestão escolar tem um papel crucial nos processos educativos e avaliativos, uma vez que os gestores são responsáveis por supervisionar o trabalho do professor, a gestão pública está mais diretamente vinculada à questão das avaliações em larga escala, visto que a distribuição de verbas é baseada nessas avaliações. De maneira concreta, toda ação dessa natureza tem como objetivo contribuir para a melhoria do ensino nas respectivas instituições educacionais. No entanto, a concepção de educação de qualidade pode ser objeto de discussão. Para esclarecer ou, pelo menos, apresentar uma abordagem baseada na razoabilidade, Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 117, grifos do original) se pronunciam sobre a educação de qualidade:

Educação de qualidade é aquela em que a escola promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A articulação da escola com o mundo do trabalho se torna a possibilidade de realização da cidadania, por meio da internalização de conhecimentos, habilidades técnicas, novas formas de solidariedade social, vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela democratização da sociedade.

Vê-se, assim, conforme essa linha de raciocínio, que a educação de qualidade é aquela que visa à constituição da cidadania, cuja finalidade é a obtenção de uma sociedade mais justa e igualitária. Uma vez que a escola contribui para a formação integral do aluno, tornando-o economicamente ativo e integrado à sociedade, pode-se afirmar que houve qualidade de ensino. O ensino público, ao visar a qualidade de ensino, não se transformará em um modelo de educação voltado apenas para uma elite. A questão é que, mesmo diante de um alunado muito diversificado e sem dispor de todos os recursos oferecidos pelo mercado para a educação, os recursos humanos presentes em uma instituição de ensino são a parte mais essencial que deve ser fortalecida para a garantia de um sistema de ensino de qualidade possível para a realidade apresentada. A qualidade em uma instituição de ensino público será, portanto, no sentido de otimizar o processo de ensino e aprendizagem, considerando a realidade social em que a escola está inserida, para que cada aluno maximize seu rendimento explorando, dentro das possibilidades que a escola oferece, todas as suas potencialidades, amenizando assim as diferenças sociais existentes entre os próprios alunos.

A concepção de educação de qualidade apresentada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) aproxima-se do propósito do filósofo John Rawls. Para Rawls, segundo Gargarella (2008), é a educação básica que terá a função de estabelecer equidade entre os indivíduos de uma sociedade e, portanto, contribuir para a estruturação de uma sociedade justa.

As avaliações externas serão, assim, fatores importantes para se pensar a educação de uma sociedade e a qualidade de ensino nas instituições educacionais. Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 262), referindo-se às

avaliações externas, assim colocam:

Dados de avaliações estaduais podem ser utilizados para identificar escolas que obtiveram o sucesso mais bem sustentado na tentativa de melhorar o desempenho de alunos de baixo nível sócio-econômico e para identificar as escolas com maiores necessidades de melhoria.

Nessa perspectiva, o resultado das avaliações externas pode servir como parâmetro para identificar possíveis falhas em certas instituições de ensino, a fim de corrigi-las. As avaliações externas, desse modo, podem ser úteis para proporcionar melhorias nos processos educativos e nos processos avaliativos nas instituições de ensino. Essa melhoria deve levar em consideração os mais diversos fatores, uma vez que o baixo rendimento de um ou mais alunos pode ter origem em causas externas ao ambiente escolar e em suas vivências escolares nesse espaço. Considerando que a esfera político-social é o foco das avaliações externas, Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 263) observam:

Como as avaliações em larga escala são utilizadas para responder a questões gerais sobre políticas, o formato das avaliações deve ser customizado para atender a essa finalidade. Por exemplo, os procedimentos de teste devem ser padronizados para garantir a comparabilidade dos resultados de desempenho entre as escolas ou para diferentes grupos de alunos ao longo do tempo.

Ao analisar os materiais do SAEB (2021 *apud* INEP, 2023) - Diretrizes da Edição - e do PISA (2018 *apud* INEP, 2023) - Matriz de Referência de Leitura -, é possível identificar e compreender a existência dessa padronização, a qual, conforme os materiais de consulta disponíveis revelam, foi cuidadosamente planejada. A compreensão sobre a elaboração das avaliações de larga escala e a análise de seus resultados podem constituir um estudo valioso para repensar

os planejamentos e processos educativos da instituição de ensino. Segundo Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 263):

Os professores devem saber examinar quais características das avaliações em larga escala são essenciais para seu objetivo e quais são as características que recebem críticas fundadas. Eles não podem requisitar que as avaliações estaduais compartilhem todas as características das avaliações eficientes de sala de aula, mas poderiam exigir que as avaliações estaduais se tornem mais parecidas com os melhores exemplos de avaliação em larga escala.

Desse modo, a distinção apresentada por Soek é pertinente: temos o microcontexto e o macrocontexto. A avaliação em larga escala pertence ao macrocontexto e não se equipara à avaliação que ocorre no microcontexto. A avaliação em larga escala pode, sim, servir como norte para as práticas pedagógicas pertencentes ao microcontexto em que ocorre o processo avaliativo. Conhecer e analisar as avaliações externas pode contribuir, desse modo, para melhorias nos processos educativos no interior das instituições de ensino. Portanto, conforme apresentado no relatório do PISA (2018 *apud* INEP, 2023), para que os objetivos visados com as avaliações externas sejam alcançados e seus resultados fidedignos, não compete à escola investir em preparações exaustivas para avaliações externas. Se houver alguma preparação, essa deverá ser no sentido de que o aluno se familiarize com esse tipo de prova; caso contrário, poderá cometer erros desnecessários na prova, também não apresentando um resultado condizente com a sua condição.

2.6 O letramento nas avaliações externas

O conceito de letramento teve sua origem num contexto muito específico no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita. A imensa atenção dada ao tema fez com que muitos estudos fossem realizados nessa área e que se ampliasse a noção de letramento. Tanto o SAEB quanto o PISA são avaliações externas em que a noção de letramento se faz presente.

Furtado (2020, p. 58), em relação ao letramento, assim se expressa:

Portanto, cabe à escola assumir a sua função social diante da sociedade, propondo, intencionalmente, situações em que os estudantes vivenciem o agir democrático, oportunizando o exercício da escuta e atribuindo voz aos estudantes. Além disso, a escola existe para oportunizar o acesso à cultura letrada a todos os homens, visto que a sociedade contemporânea considera a aquisição do código de escrita como condição mínima de exercício da cidadania.

É por essa razão que, atualmente, não se aborda apenas a questão da alfabetização. Para que a leitura e a escrita se tornem meios de adquirir a cultura letrada, as habilidades leitoras e de escrita precisam ser desenvolvidas no indivíduo. Uma vez que o letramento é um processo simultâneo à alfabetização, torna-se possível refletir sobre o processo de alfabetização com a perspectiva de contemplar igualmente o processo de letramento.

Segundo o relatório do SAEB (2021 *apud* INEP, 2023): “Os resultados da consulta a professores e especialistas permitiram identificar características definidoras de um aprendizado de habilidades básicas de leitura e de escrita que se pode definir como uma alfabetização inicial”.

Com essa exposição, percebe-se a descrição de uma situação em que o

próprio processo de alfabetização não foi concluído. Nesse estágio descrito, é possível apontar que o processo de letramento será indispensável para um processo de alfabetização bem-sucedido. Quanto aos critérios para se considerar uma criança minimamente alfabetizada, encontra-se a seguinte descrição:

Os estudantes estão alfabéticos. Leem pequenos textos, formados por períodos curtos e localizam informações na superfície textual. Produzem inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos. Escrevem, ainda, com desvios ortográficos, textos que circulam na vida cotidiana para fins de uma comunicação simples: convidar, lembrar algo, por exemplo. Os estudantes são leitores/escritores incipientes, que interagem de forma mais autônoma principalmente com textos que circulam na vida cotidiana e no campo artístico literário, em práticas de leitura e de escrita características do letramento escolar. No entanto, registraram-se também expectativas mais ambiciosas em relação àquilo que os estudantes seriam capazes de realizar, que sinalizam a necessidade de ampliação das habilidades características de uma alfabetização inicial, abarcando habilidades necessárias à participação dos estudantes em práticas de leitura e de escrita que efetivamente circulam na vida social, para além das práticas escolares (INEP, 2023, p.6).

Vê-se, através dessa exposição, que o processo de letramento acompanha o processo de alfabetização. Essa forma de desenvolver as habilidades de leitura e escrita tornou-se possível em virtude dos estudos realizados sobre letramento. A função social da leitura e escrita pode ser notada através da prática de interação com textos próprios da vida cotidiana. Com isso, os textos artificiais, elaborados especialmente para a alfabetização, não são mais necessários. É dentro desse contexto, que se consideram as práticas sociais, que o processo de letramento é

apontado com mais ênfase, como pode ser constatado no último parágrafo.

A avaliação do SAEB (2021 *apud* INEP, 2023) baseia-se em ponto de corte. Para a obtenção do ponto de corte, foi realizada uma pesquisa em duas etapas. Conforme o relatório do SAEB, duas foram as questões norteadoras: 1) “Que habilidades uma criança precisa dominar para ser caracterizada alfabetizada?” 2) “Como medir o nível de alfabetização no Brasil de maneira padronizada?” Ambas as perguntas mostram-se relevantes para se pensar o processo de alfabetização e letramento em nosso país. Ao questionar sobre os critérios, estabelece-se o nível de conhecimentos/habilidades esperado para determinado nível de ensino. Dessa forma, obtém-se uma igualdade no sistema de ensino a nível nacional. Por outro lado, uma avaliação em larga escala, conforme já exposto anteriormente, requer uma padronização. Assim, a segunda questão se mostra pertinente. Conforme a descrição no relatório do SAEB (2021 *apud* INEP, 2023) referente à pesquisa feita:

A Pesquisa Alfabetiza Brasil foi realizada pelo Inep para determinar o ponto de corte que indica a alfabetização de uma criança ao final do 2º ano do ensino fundamental. O Instituto coletou informações a respeito do conjunto de competências que caracterizam o aluno alfabetizado diretamente com professoras alfabetizadoras do Brasil inteiro, e realizou um Painel de Especialistas para analisar os resultados.

Observa-se que houve o cuidado em captar informações condizentes com a realidade brasileira. Não se trata de elaborar uma avaliação externa sem fundamento em fatos, apenas baseada em concepções teóricas. As teorias educacionais, assim, são necessárias para possibilitar uma melhor compreensão dos fatos, não para gerar equívocos sobre os mesmos. Nesse

sentido, os objetivos da pesquisa são necessários para que haja um direcionamento em busca de resultados concretos:

Compreender, em termos qualitativos, quais tarefas um aluno do 2º ano do ensino fundamental devidamente alfabetizado é capaz de realizar. Estabelecer padrão avaliativo para a alfabetização dos estudantes brasileiros. Proporcionar subsídios para o planejamento e execução de políticas educacionais voltadas à alfabetização (INEP, 2023, p. 8).

A avaliação externa do SAEB (2021 *apud* INEP, 2023) não se restringe, de acordo com os objetivos apresentados, somente à aplicação da prova e interpretação de resultados. O compromisso com ações de promoção da alfabetização e, assim, também, do letramento, conforme apresentado anteriormente, evidencia-se através do objetivo de implementação de políticas educacionais.

Visto que a elaboração de avaliações externas exige muitas considerações para o estabelecimento de seus critérios avaliativos, restringir o que será avaliado pode se fazer necessário para viabilizar a coleta dos dados mais relevantes considerados para a realização de tal avaliação. Tem-se, assim, que a avaliação externa do PISA (2018 *apud* INEP, 2023) focou no letramento em leitura. Não se ocupou com as habilidades de escrita. Outro aspecto importante de se ressaltar é que ocorreram alterações ao longo dos ciclos do PISA na definição de letramento em leitura. Essas sucessivas alterações de definição revelam a dinamicidade com que as práticas sociais incorporam diferentes modalidades de leitura. Conforme Relatório do PISA (2018 *apud* INEP, 2023):

A definição de letramento em Leitura do Pisa 2000 foi a seguinte: O letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre textos

escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade. A definição de Leitura do Pisa 2009, continuada para 2012 e 2015, acrescentou o envolvimento com a Leitura como parte do letramento em Leitura: O letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade.

A função social da leitura, assim, consiste em tornar o indivíduo um sujeito que toma parte na sociedade, que vive suas experiências na coletividade. Nesse contexto, e tendo-se em consideração as transformações sociais, a expressão “textos escritos” já não é mais um aspecto central no letramento da leitura. Os textos existentes no meio digital ganham cada vez mais importância na vida dos diferentes indivíduos da sociedade. Assim, conforme o relatório do PISA (2018 *apud* INEP, 2023):

Para 2018, a definição de letramento em Leitura acrescenta a avaliação de textos como parte integrante do letramento em Leitura e remove a palavra “escritos”. Definições de letramento em Leitura em 2018. O letramento em Leitura refere-se a compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade.

Além disso, no relatório do PISA (2018 *apud* INEP, 2023) esclarece-se sobre a diferença entre tratar da leitura apenas e tratar do letramento em leitura:

O letramento em Leitura... A expressão “letramento em Leitura” é preferida a “Leitura” porque informa com maior precisão a um público não especializado o que a avaliação está medindo. “Leitura” é normalmente entendida como a simples decodificação, ou mesmo a leitura em voz alta, enquanto que a intenção dessa avaliação é medir algo mais amplo e mais profundo. O letramento em Leitura

inclui uma ampla variedade de competências cognitivas e linguísticas, desde a decodificação básica até o conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas linguísticas e textuais mais amplas necessárias para a compreensão, bem como a integração de significado com o conhecimento de mundo. Também inclui competências metacognitivas: a consciência e a capacidade de usar uma variedade de estratégias apropriadas ao processar textos. As competências metacognitivas são ativadas quando os leitores pensam, monitoram e ajustam sua atividade de leitura a um objetivo específico.

Ao valorizar o processo de letramento, o indivíduo passa a ser considerado em sua integralidade. Ele já não é mais visto como um sujeito limitado que pode se contentar com o domínio de habilidades elementares de leitura. Se, por um lado, as exigências de habilidades de leitura nas avaliações externas tornam-se cada vez mais complexas, por outro lado, elas refletem uma sociedade em transformação, um mundo em constante evolução, cuja diversidade de modalidades de textos é uma realidade.

O termo “letramento” geralmente se refere ao conhecimento de um indivíduo sobre um assunto ou campo, embora tenha sido associado mais de perto com a capacidade de um indivíduo de aprender, usar e comunicar informações escritas e impressas. Essa definição parece estar próxima da noção que o termo “letramento em Leitura” pretende expressar nesse contexto: a aplicação ativa, intencional e funcional da leitura em uma série de situações e para vários propósitos. O Pisa avalia uma série de estudantes. Alguns desses estudantes vão para uma universidade, possivelmente para seguir uma carreira acadêmica ou profissional; alguns buscarão mais estudos preparando-se para ingressar na força de trabalho; e alguns entrarão no mercado de trabalho diretamente após a conclusão do Ensino Médio. Na verdade, independentemente das aspirações acadêmicas ou

profissionais dos estudantes, seu letramento em Leitura é importante para uma participação ativa na comunidade, na economia e na vida pessoal (PISA [...], 2018, p. 7).

Com o processo de letramento, o exercício da cidadania se concretiza na sociedade. O modelo de vida que alguém assume, suas aspirações pessoais e o trabalho que exerce são aspectos que ganham sentido com o letramento, corroborando assim para o estabelecimento de uma sociedade justa. Nessa perspectiva, a compreensão do que se pode entender pela definição de texto na avaliação externa do PISA (2018 *apud* INEP, 2023) torna-se ainda mais expressiva:

... textos... A palavra “textos” busca incluir toda a linguagem usada em sua forma gráfica: manuscrita, impressa ou mostrada em tela. Nessa definição, excluímos como textos aqueles artefatos linguísticos puramente sonoros, como gravações de voz, filmes, TV, imagens animadas e imagens sem palavras. Textos incluem apresentações visuais, como diagramas, figuras, mapas, tabelas, gráficos e tirinhas em quadrinhos que têm alguma linguagem escrita (por exemplo, legendas). Esses textos visuais podem existir tanto independentemente quanto estar embutidos em textos maiores. Os textos dinâmicos são diferentes dos textos fixos em vários aspectos, incluindo a falta de pistas físicas que permitam aos leitores estimar o tamanho e a quantidade de texto (p. ex., as dimensões de documentos em papel estão ocultas no espaço virtual); o modo como diferentes partes de um texto e textos diferentes estão conectados uns aos outros através de links de hipertexto; se vários textos resumidos são mostrados como resultado de uma pesquisa. Consequentemente, os leitores também tipicamente se envolvem de maneiras diferentes com textos dinâmicos. De uma forma muito mais ampla do que ocorre com textos impressos, os leitores precisam construir seus próprios caminhos para concluir uma

atividade de leitura associada a um texto dinâmico.

Dessa maneira, o entendimento do que é um texto não se mostra estável. Com o surgimento de novas ferramentas tecnológicas, as formas de elaborar e apresentar um texto se modificam. A conceituação de letramento também passa, assim, por revisões. Portanto, a cada ciclo da avaliação do PISA, novidades se fazem presentes. Por isso, o entendimento sobre a organização do letramento em leitura no PISA (2018 *apud* INEP, 2023) faz-se necessário para se ter uma visão mais concreta de sua relevância social. Conforme já analisado, as avaliações externas são realizadas tendo em vista a possibilidade de ações para melhorias educacionais. Conforme o relatório do PISA (2018 *apud* INEP, 2023):

Como o letramento em Leitura foi organizado no Pisa 2018? A leitura como ocorre na vida diária é uma atividade difusa e altamente diversificada. Para projetar uma avaliação que represente adequadamente as muitas facetas do letramento em Leitura, o domínio é organizado de acordo com um conjunto de dimensões. As dimensões determinaram o desenho do teste e, em última análise, as evidências sobre as proficiências dos estudantes que puderam ser coletadas e relatadas. Para o propósito do letramento de Leitura do Pisa, o objetivo do instrumento cognitivo foi medir o domínio dos estudantes sobre os processos de letramento em Leitura através da manipulação de tarefas e fatores de texto. Um questionário adicional analisou alguns dos fatores do leitor, como motivação, disposição e experiência. Ao projetar a avaliação de letramento de Leitura do Pisa, as duas considerações mais importantes foram, primeiro, assegurar uma ampla cobertura do que os estudantes leem e para que propósitos leem, dentro e fora da escola, e, segundo, representar uma escala natural de dificuldade em textos e tarefas. A avaliação do letramento em Leitura

do Pisa baseia-se em três características principais:

- texto – a gama de materiais lidos;
- processos – a abordagem cognitiva que determina como os leitores se envolvem com um texto; e
- cenários – a gama de contextos ou propósitos gerais para os quais a leitura ocorre.

Considerando que a avaliação externa do PISA envolve vários países, um estudo sobre os resultados obtidos possibilita pensar em melhorias para os processos educativos, levando em conta referências de outros países. Essa avaliação mostra a situação da educação brasileira na esfera mundial. Já as avaliações em nível nacional permitem perceber as diferenças regionais estabelecidas na educação.

A prova de que o letramento é essencial na formação do indivíduo pode ser extraída do fato de esse ser o foco das avaliações externas. Com as avaliações em larga escala, abre-se a possibilidade de repensar a educação em sentido amplo. Sobre o que é educação, Moran (2007, p.14) enfatiza:

A educação é um processo de toda a sociedade – não só da escola – que afeta todas as pessoas, o tempo todo, em qualquer situação pessoal, social, profissional, e de todas as formas possíveis. Toda a sociedade educa quando transmite ideias, valores, conhecimento e quando busca novas ideias, valores, conhecimentos. Família, escola, meios de comunicação, amigos, igrejas, empresas, internet, todos educam e, ao mesmo tempo, são educados, isto é, aprendem, sofrem influências, adaptam-se a novas situações. Aprendemos com todas as organizações, grupos e pessoas a que nos vinculamos.

Assim, pensar a educação não é uma tarefa restrita às instituições de ensino. Mesmo quando não se está realizando uma atividade reconhecida-mente educativa, a educação, de uma forma ou de outra, acontece. Por isso, é pertinente trazer o conceito de qualidade

de educação para o centro das discussões.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo mostrou que os processos educativos ocorrem no interior das instituições de ensino, mas não se restringem a esse espaço. A participação de toda a comunidade escolar proporciona a promoção de um ensino de qualidade. São os gestores que têm a função de incentivar e mobilizar, da melhor forma, os envolvidos nos processos educativos. Compreendeu-se, assim, que os processos avaliativos fazem parte das práticas pedagógicas, dos processos educativos. O planejamento é essencial para que as avaliações não sejam meros instrumentos para a obtenção de notas numéricas. Nos processos avaliativos, o aspecto qualitativo deve ser priorizado. Concluiu-se que as avaliações externas, quando devidamente compreendidas, contribuem para melhorias educacionais. Constatou-se que o letramento é relevante em todos os aspectos da formação do cidadão, podendo ser compreendido como parte essencial da educação. Mostrou-se que a gestão pública tem uma função essencial para a promoção da qualidade da educação. A análise de resultados não foi contemplada no presente estudo. Contudo, toda a análise e reflexão apresentada neste trabalho indicam a importância de se realizar um estudo futuro sobre a análise de resultados das avaliações externas.

REFERÊNCIAS

- DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer. Porto Alegre: Penso, 2019.
- FURTADO, A. G. **Princípios e concepções da gestão escolar**. Curitiba, PR: IESDE, 2020.
- GARGARELLA, R. **As teorias da Justiça depois de Rawls**: um breve manual de filosofia política. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliações e Exames Educacionais**. Brasília, DF, 2023. [Visualizar item](#)
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARÇAL, J. **Gestão do trabalho pedagógico**. Curitiba, PR: IESDE, 2021.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- PISA 2018 -MATRIZ DE LETRAMENTO EM LEITURA – versão preliminar. [Visualizar item](#)
- SOEK, A. M. **Planejamento institucional**. Curitiba, PR: IESDE, 2021.

Recebido em: 05/12/2023

Aceito em: 10/12/2023



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i2.292>

PAISAGEM EM MOVIMENTO E AS NARRATIVAS MIDIÁTICAS DAS TRANSFORMAÇÕES DOS ESPAÇOS PÚBLICOS

MOVING LANDSCAPE AND MEDIA NARRATIVES OF THE TRANSFORMATIONS OF PUBLIC SPACES

Danielle Antunes de Oliveira¹
Julia Helena de Oliveira Gonçalves²
Mariluci Neis Carelli³

Resumo: Com o objetivo de perceber a concepção de cidade que os gestores públicos de Joinville pretendem transmitir por meio da comunicação dos projetos de transformação urbana, foram analisados os textos publicados no website da Prefeitura Municipal de Joinville no período de agosto de 2021 a agosto de 2022. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, de base netnográfica, e para a interpretação das informações foi adotada a abordagem sociocognitiva do discurso, com a análise dos componentes textuais. Foram identificadas treze (13) publicações, sendo sete (7) delas referentes à transformação da Travessa Dr. Norberto Bachmann. Estas já foram analisadas e apresentam, notadamente, um discurso com o intuito de agregar valor, focado na promoção de novas atividades econômicas na região e na valorização do comércio local.

Palavras-chave: Transformações urbanas. Discurso. Website. Prefeitura de Joinville.

Abstract: To understand the conception of the city that Joinville's public managers intend to convey through the communication of urban transformation projects, texts published on the website of Joinville City Hall from August 2021 to August 2022 were analyzed. It is characterized as qualitative, with a netnographic basis and the socio-cognitive approach to discourse was adopted to interpret the information, with the analysis of textual components.

¹ Professora da Faculdade IELUSC (Joinville/SC) nos cursos de Publicidade e Propaganda e Administração e Coordenadora do Programa de Extensão - CADE. Professora de graduação e pós-graduação na Univali (Itajaí/SC), onde participa do Grupo de Pesquisa Comunicação, Cultura e Conhecimento. Mestre em Engenharia de Produção com foco em Sustentabilidade e Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. E-mail: elle.antunes@hotmail.com

² Pós-graduanda em Antropologia Cultural pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Possui graduação em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Faculdade IELUSC (Joinville/SC). E-mail: juliaheoliveira@gmail.com

³ Professora titular da Universidade da Região de Joinville UNIVILLE e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural e Sociedade PPGPCS, na Linha de Pesquisa Patrimônio, Ambiente e Desenvolvimento Sustentável. É doutora em Engenharia de Produção, mestre em Sociologia e bacharel em Serviço Social, todos pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC/Brasil. E-mail: mariluci.carelli@gmail.com

Thirteen (13) publications were identified, seven (7) of which referred to the transformation of Travessa Dr. Norberto Bachmann. These have already been analyzed and bring, notably, a discourse with the objective of attributing value aimed at generating new economic activities in the region and valuing local commerce.

Keywords: Urban transformations. Speech. Web site. Joinville City Hall.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas houve um intenso processo de intervenção urbana em diversas cidades, buscando realizar mudanças na paisagem e nos espaços públicos por meio de projetos e políticas públicas, denominadas de “requalificação”, “reabilitação”, “revitalização” e outros termos similares. É sabido que qualquer alteração na configuração de um espaço gera expectativas e impactos na comunidade, uma vez que o espaço não é apenas um suporte inerte, mas uma paisagem ativa e integrante da dinâmica cultural. Ribeiro (2007) bem coloca que a paisagem não é somente o visível, ela incorpora valores humanos e pode ser interpretada a partir de seu conteúdo simbólico ou da relação íntima e afetiva que os grupos sociais estabelecem com os lugares onde a vida humana se desenrola.

Com o objetivo de divulgar esses projetos, valorizá-los e mobilizar a população, as transformações são comunicadas pelos decisores públicos por meio de um discurso institucional e midiático em plataformas digitais, constituindo um complexo universo de fenômenos comunicativos, sociais e discursivos. Essa comunicação pública governamental, conforme Weber (2017), é moldada pela sociedade e pelos diversos públicos que a compõem, movendo-se em torno de temas, eventos ou questões de interesse público. As estratégias de comunicação e as narrativas públicas a

respeito das mudanças devem informar o que o projeto produz sobre os espaços e sobre as pessoas, pois é uma produção das relações entre comunidade-natureza, ou seja, é matéria-prima para a apropriação social (Nascimento; Scifoni, 2010). Diante dessa necessidade comunicacional, busca-se a legitimação das transformações realizadas por meio de discursos que, de acordo com Van Dijk (2011), são produzidos e compreendidos como uma função de atitudes socialmente compartilhadas, vinculadas a ideologias, normas, valores e possivelmente a outras formas de “cognição social”.

Sabe-se que a atual gestão da Prefeitura Municipal de Joinville, a maior cidade de Santa Catarina, com 604.708 habitantes, conforme estimativa do IBGE (2021)⁴, por meio da Secretaria de Pesquisa e Planejamento Urbano - SEPUR, estabeleceu como uma de suas prioridades a realização de estudos para promover intervenções urbanas visando à requalificação da área central da cidade. O “embelezamento do espaço” já era uma promessa de campanha do atual prefeito para Joinville, com o objetivo de requalificar o centro da cidade e conferir um novo significado ao ambiente público, conforme noticiado pela imprensa local (Guerreiro, 2020). Contudo, ao comunicar as transformações urbanas à comunidade, cria-se também um discurso sobre a cidade e uma percepção das pessoas em relação ao espaço habitado. Dentro do contexto joinvilense, como essa construção discursiva está sendo

⁴ Joinville está localizada na região norte do estado de SC, possui um IDH de 0,809, sendo o segundo município com maior PIB de Santa Catarina.

delineada pelos gestores públicos ao comunicarem os projetos de transformação?

O objetivo deste artigo é analisar as narrativas construídas pelos gestores públicos quanto aos projetos de transformação urbana de espaços públicos no centro de Joinville. Os dados empíricos desta pesquisa foram as publicações oficiais no website da Prefeitura de Joinville no período de agosto de 2021 a agosto de 2022.

2 PAISAGEM CULTURAL URBANA E TRANSFORMAÇÕES NOS ESPAÇOS PÚBLICOS

O enfoque na paisagem cultural permite-nos compreender o patrimônio como um conjunto único e vivo, envolvendo a materialidade quanto as práticas sociais. Para Nascimento e Scifoni (2010), a perspectiva da paisagem cultural implica identificar as relações estabelecidas entre as comunidades locais e a natureza, pois essas relações explicam como ocorreu a produção dos objetos materiais (cidades, edificações, campos de cultivo) e da vida imaterial (festividades, lendas, tradições, crenças, elementos simbólicos, memória coletiva). Nesse sentido, podemos entender a cidade como uma paisagem cultural, que segundo Besse (2013), é a forma espaço-temporal em que o habitar humano se desenrola; ela é um elemento constituinte de nossas identidades pessoais e coletivas.

A cidade pode ser entendida como um tecido vivo, composto por edificações e pessoas, congregando ambientes do passado que podem ser preservados e, ao mesmo tempo, integrados à dinâmica urbana. Ela tornou-se um nível específico da prática social, onde se manifestam arquiteturas, praças, ruas e formas de sociabilidade; um lugar não homogêneo e articulado, mas um mosaico que expressa tempos e modos diferenciados de viver

(Zanirato, 2009). No decorrer do século XX, as cidades passaram por transformações baseadas em estratégias políticas e econômicas que resultaram em diversas iniciativas e denominações, como novos equipamentos e usos sociais, enobrecimento, patrimonialização, intervenções, conservação, requalificação, reabilitação, revitalização, refuncionalização, entre outros termos. Nascimento e Scifoni (2010) enfatizam que, para garantir a proteção da paisagem, essas transformações devem ser compatíveis com formas de desenvolvimento social e econômico sustentáveis, assegurando a preservação e valorização do patrimônio cultural.

Esses processos de intervenção fazem parte de projetos urbanos estratégicos, definidos por gestores públicos através de políticas públicas, com o objetivo de valorizar espaços, atrair novos usos, gerar atratividade e promover o desenvolvimento socioeconômico e cultural, entre outros objetivos. Leite (2009) também aponta que muitas intervenções modificam a paisagem urbana, atendendo às demandas de valorização imobiliária, segurança, ordenamento e limpeza urbana. Na paisagem a ser transformada, existem culturas, memórias, valores e uma identidade que serão impactados, e, segundo Ribeiro (2018), também há escolhas sobre como ela deve ser representada e gerida, considerando esses locais como territórios de interação e práticas sociais, onde as mudanças afetam as pessoas, os habitantes que utilizam e se apropriam cotidianamente desses espaços físicos.

É fundamental reconhecer que tais projetos desenvolvidos pelo poder público necessitam ser promovidos para atrair a atenção da sociedade, gerar mobilização e valorização da população. Nesse contexto, são empregadas estratégias de comunicação e narrativas na esfera

pública entre o governo e a sociedade, principalmente no ambiente digital, por meio de sites e redes sociais, para efetivar essa interação e engajamento.

3 A COMUNICAÇÃO PÚBLICA MIDIÁTICA E O DISCURSO

Os processos de midiatização e digitalização da sociedade têm influenciado todas as atividades comunicacionais, inclusive aquelas relacionadas à comunicação institucional. Compreendendo que a “publicidade de ordem legal e a comunicação institucional permitem que as ações dos poderes da república (Executivo, Legislativo e Judiciário) sejam visíveis à sociedade” (Weber, 2017, p. 41), observamos diversas transformações na comunicação pública, com várias ferramentas disponíveis para os profissionais da área, possibilitando a interação com o público, canais de comunicação direta e a participação cidadã, tudo ancorado no objetivo de visibilidade. Para Castells (2003), a internet e os meios que possibilitam a comunicação através dela são os principais impulsionadores das mudanças nesta nova sociedade, alguns denominam de Sociedade em Rede. A administração pública, inserida nesses novos espaços de comunicação, utiliza websites governamentais e perfis em redes sociais, como Facebook, Instagram e Twitter, ampliando o contato entre o poder público e a sociedade. Liberato (2012) destaca que os portais eletrônicos do governo estão cada vez mais assumindo a responsabilidade pela publicação de dados públicos e oferecendo informações sobre diferentes políticas desenvolvidas.

Bucci (2015) compreende que a única forma possível de realizar comunicação no Estado é construída por meio dos princípios e diretrizes da comunicação pública. Nesse sentido, é

necessário narrar os requisitos essenciais para a construção de uma comunicação estatal que atenda aos interesses da coletividade. Duarte (2009) propõe quatro eixos da comunicação pública: 1) transparência, abordando questões de interesse público; 2) acesso, garantindo aos cidadãos facilidade na obtenção de informações relevantes; 3) interação, criando mecanismos que estimulem a participação cidadã; e 4) ouvidoria.

A nova abordagem que os agentes políticos encontraram para estabelecer uma relação com os cidadãos é pautada por um discurso institucional, o qual, segundo Van Dijk (2011), é estruturado sob o controle dos modelos de contexto que envolvem o conhecimento de informações já publicadas, o modelo de contexto do editor, o modelo de contexto do jornal (ideologia), o conhecimento sobre o gênero, os principais tópicos do modelo de evento, o conhecimento e o interesse do público sobre o evento. A construção do discurso na comunicação pública é um dos pontos de análise deste artigo, tendo em vista a narrativa como parte fundamental do processo comunicacional de interseção entre as pautas relativas às ações do poder público e a sociedade. Para alcançar a hegemonia, as narrativas midiáticas dependem de vários fatores, entre eles a necessidade de que as mensagens evocadas sejam mediadas pelos meios de comunicação e acessadas pelo público. Elas dependem da capacidade de mobilização do discurso e da ressonância com seus receptores (Fairclough, 2001).

4 METODOLOGIA

A pesquisa de base netnográfica foi escolhida para analisar a comunicação mediada pela tecnologia digital, utilizando a internet como instrumento de pesquisa (Fragoso; Recuero; Amaral, 2011). Como técnica utiliza-se a análise do discurso,

com uma abordagem sociocognitiva do discurso (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2008, 2011), e as marcas de enquadramento propostas por Antunes (2009), as quais, segundo o autor, referem-se a formas textuais e padrões discursivos sobre os quais a produção de sentido opera, em instância cognitiva.

Os referentes empíricos desta pesquisa foram as publicações oficiais do website da Prefeitura de Joinville, na seção de “Notícias”⁵, no período de agosto de 2021 até agosto de 2022. Antes desse período, as comunicações institucionais estavam mais direcionadas ao tema da COVID-19, o que poderia afetar o resultado das análises. Foi usado como filtro de busca, foram utilizadas palavras-chave relacionadas ao tema do projeto e um recorte geográfico referente às transformações ocorridas na área central da cidade. Ao final, foram selecionadas treze (13) matérias para análise. Após a seleção, foi criada uma grade de análise para padronizar as informações e facilitar a visualização dos dados, conforme apresentado no Quadro 1.

indicativos das formações discursivas, não constituindo da análise quaisquer questões político-partidárias.

5 A NARRATIVA DE UM ESPAÇO TRANSFORMADO NA CIDADE DE JOINVILLE - A TRAVESSA DR. NORBERTO BACHMANN

Diante da proposta de analisar treze (13) publicações do site da Prefeitura Municipal de Joinville, da seção “Notícias”, a partir dos critérios estabelecidos, observou-se que as publicações configuram uma pauta recorrente ancorada por um planejamento de comunicação. No período definido houve uma intensa comunicação sobre a obra de transformação da Travessa Dr. Norberto Bachmann, contabilizando sete (7) notícias publicadas entre início e a entrega da requalificação do espaço, sob as quais ocorreu a análise a ser apresentada neste momento.

A Travessa Dr. Norberto Bachmann, é uma importante via comercial e turística do centro de Joinville,

Quadro 1 – Enquadramentos textuais

| Categorias | | Exemplos de léxicos |
|----------------------|--|--|
| Identificação | Data, título, sessão, hiperlinks | |
| Marcas | O que: tipo do espaço público | Rua, praça, jardim, travessa, espaço. |
| | Como: tipo da transformação/intervenção (denominação utilizada) | Refuncionalização, revitalização, reabilitação, renovação, requalificação, gentrificação, resignificação. |
| | Onde: a transformação ocorreu, localização/região | Espaços públicos construídos na área central de Joinville |
| | Por quê: os objetivos e motivações da transformação | Modernizar, organizar, embelezar, recuperar, restaurar, trazer novos usos, regenerar, conservar, preservar. Aspectos sociais, econômicos e ambientais. Envolvendo a segurança, a acessibilidade e a saúde da população. O patrimônio, a cultura e o turismo. |
| | Quem: atores envolvidos | Iniciativa privada, associações, sociedade civil, órgão públicos, usuários do espaço. |
| | Quando: temporalidade da matéria | Antes, durante ou depois da transformação. |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Buscou-se, na frequência dos conceitos, nas marcações individuais do texto e no resultado de seu conjunto, os

que pertence a área SE1 - Setor Especial de Patrimônio Ambiental Urbano - e que compreende as áreas que apresentam

⁵ Disponível em: https://www.joinville.sc.gov.br/?post_type=noticia&s=

No decorrer da materialização dos elementos finais arquitetônicos do espaço, houve a inclusão de entrevistas com comerciantes locais da via que imprimiram suas percepções sobre a obra, principalmente qualificando-a como uma importante ação de valorização do comércio local, impactando na melhoria da movimentação de pessoas e projeção de uma futura utilização para eventos e lazer, conforme o recorte discursivo 02: “A gente acredita que vai melhorar muito o movimento, já está melhorando. A rua estava muito feia e agora tá muito bonita. Já vemos mais comércios abrindo.” e 03: “Isso aqui ficou muito bom, ficou maravilhoso! Vai trazer mais movimento para as lojas”, ressalta a comerciante.” São muitos os atores que participam do objeto de estudo, entre os quais os trabalhadores do local, ambulantes, a população que usufrui do espaço como um todo, entre outros. Ao ouvir e trazer as palavras dos comerciantes a respeito das melhorias realizadas, tem-se a narrativa de atrair e fortalecer as atividades econômicas. As atividades sociais, mencionadas no recorte discursivo 01 “[...] promover convívio social” não fizeram parte da narrativa, pois não houve nenhuma menção do poder público quanto a estes usos do espaço.

A análise revelou que não são enfatizados os valores histórico-culturais, considerando a área da qual a Alameda faz parte, e nenhuma menção à participação social (Quem) vinculada ao processo, esta que, para Leite (2009) é fundamental para que o espaço se torne um local de igualdade, já que um espaço público deve suportar também as assimetrias de fala e participação.

As demais notícias analisadas apresentaram os seguintes termos, ordenados por frequência de aparecimento: requalificação, adoção de espaços públicos (fazendo menção ao projeto Joinville Mais Bonita), manutenção

e revitalização. As mesmas seguem em processo de estudo para compreensão das narrativas construídas pelos gestores públicos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi apresentar a análise das narrativas construídas pelos gestores públicos quanto aos projetos de transformação urbana do espaço da Travessa Dr. Norberto Bachmann, uma importante via comercial e turística da área central da cidade. A partir das sete notícias oficiais do website da Prefeitura de Joinville e com base nos critérios estabelecidos, foi possível constatar que a concepção que os gestores desejam transmitir, por meio da divulgação de projetos, baseia-se no uso do termo “requalificação”, destacando os objetivos de trazer novas atividades, tornar o espaço mais humanizado e promover o convívio social. No entanto, as publicidades do projeto trouxeram apenas entrevistas com comerciantes locais, não sendo mencionados os demais atores que circulam e fazem parte do cotidiano da via. A comunicação desse projeto priorizou o discurso de fortalecer as atividades comerciais e o potencial econômico da área.

As narrativas da transformação da via buscaram uma nova imagem para a Alameda, reforçando, por meio da perspectiva temporal e processual dos avanços da obra, mensagens que desvalorizam a realidade do espaço antes de ser requalificado, ilustrando um cenário de abandono e ausência de cuidados apropriados, e sustentam, durante as reformas até a inauguração, uma projeção otimista de como as intervenções arquitetônicas podem agregar valor à região. Os gestores não enfatizaram os valores histórico-culturais de uma área que pertence ao Setor de Patrimônio Ambiental Urbano da cidade.

Partindo da premissa de que a relação entre imagem e texto constitui um melhor significado para a formação narrativa e para o entendimento da problemática colocada, a pesquisa será estendida para a análise dos posts no perfil da rede social Instagram⁶ da mesma Prefeitura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio Ramos de. Apresentação. *In*: MEYER, Regina Maria Prospero (org.). **Os centros das metrópoles**: reflexões e propostas para a cidade democrática do século XXI. São Paulo: Associação Viva o Centro; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Editora Terceiro Nome, 2001.

ANTUNES, Elton. Enquadramento: considerações em torno de perspectivas temporais para a notícia. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 18, p. 85-99, dez. 2009. [Visualizar item](#)

BESSE, Jean-Marc. Estar na paisagem, caminhar, habitar. *In*: CARDOSO, Isabel Lopes (coord.). **Paisagem e patrimônio**: aproximações Pluridisciplinares. Porto, Dafne Editora, CHAIAUÉ, 2013.

BUCCI, Eugênio. **O Estado de Narciso**: a comunicação pública a serviço da vaidade particular. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 2003.

DUARTE, Jorge. Instrumentos de comunicação pública. *In*: _____. (org). **Comunicação Pública**: Estado, mercado, sociedade e interesse público.

São Paulo: Atlas, 2009. p. 59-71.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISA E PLANEJAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DE JOINVILLE (IPPUJ) (org.). **Requalificação da área central de Joinville**. Diagnóstico, 2010. [Visualizar item](#)

GUERREIRO, Juliane. Relembre as promessas de campanha de Adriano Silva para Joinville. **nd+**, Joinville, 30 nov. 2020. [Visualizar item](#)

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades**: Joinville. Rio de Janeiro, 2021. [Visualizar item](#)

LEITE, Rogério Proença. Espaços públicos na pós-modernidade. *In*: FORTUNA, Carlos; LEITE, Rogério Proença (org.). **Plural de cidade**: novos léxicos urbanos. Coimbra, Almedina, 2009. p. 187-204. [Visualizar item](#)

LIBERATO, Fabíola de Paula. Instrumentos da comunicação pública como auxílio à participação política dos cidadãos. Circuito de Debates Acadêmicos: programa e resumos (1: 2011: Brasília, DF) Anais do Circuito de Debates Acadêmicos: programa e resumos. – Brasília, DF: Ipea, 2012. [Visualizar item](#)

⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/prefeituradejoinvilleoficial/>

NASCIMENTO, Flávia B.; SCIFONI, Simone. A paisagem cultural como novo paradigma para a proteção do patrimônio cultural: a experiência do Vale do Ribeira-SP. **Revista CPC**, São Paulo, n. 10, p. 29-48, maio/out. 2010. [Visualizar item](#)

RIBEIRO, Rafael Winter. **Paisagem cultural e patrimônio**. Brasília, DF: Iphan, 2007.

RIBEIRO, Rafael Winter. A política da paisagem em cidades brasileiras: instituições, mobilizações e representações a partir do Rio de Janeiro e Recife. *In*: FIDALGO, Pedro (org.). **A paisagem como problema: conhecer para proteger, gerir e ordenar**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2018. v. 5, p. 155-170.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

WEBER, Maria Helena. Nas redes de comunicação pública, as disputas possíveis de poder e visibilidade. *In*: WEBER, Maria Helena; COELHO, Marja Pfeifer; LOCATELLI, Carlos (org.). **Comunicação pública e política: pesquisas e práticas**. Florianópolis: Insular, 2017. p. 23-58. [Visualizar item](#)

ZANIRATO Silvia H. Usos sociais do patrimônio cultural e natural. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 5, n.1, p. 137-152, out. 2009. [Visualizar item](#)

Recebido em: 22/11/2023
Aceito em: 28/12/2023



DOI: <http://dx.doi.org/10.55602/rlic.v11i2.287>

AS PROMESSAS QUE INFLUENCIARAM A VINDA DE ALEMÃES PARA O SUL DO BRASIL REGISTRADAS NA OBRA *FERRO E FOGO* DE JOSUÉ GUIMARÃES

DIE VERSPRECHEN, DIE DAS KOMMEN DER DEUTSCHEN NACH SÜDBRASILIEN BEEINFLUSSEN, DIE IM WERK *FERRO E FOGO* VON JOSUÉ GUIMARÃES REGISTRIERT SIND

Antonio Hugo Lima Lopes¹
Marguit Carmem Goldmeyer²

Resumo: A obra *Ferro e Fogo I* de Josué Guimarães contempla a temática da imigração alemã no Sul do Brasil, onde é possível visualizar o propósito dessa vinda e as ações cumpridas por esses imigrantes no Brasil. Em especial, confere-se ainda as promessas que persuadiram esses viajantes sonhadores a deixarem sua terra natal, a fim de se dirigirem a um novo continente, sendo esse o objeto dessa pesquisa. O objetivo geral desta pesquisa é investigar as promessas que influenciaram a vinda dos alemães ao sul do Brasil registradas na obra *Ferro e Fogo I* de Josué Guimarães. Os objetivos específicos são: observar as razões para a imigração alemã ao Rio Grande do Sul; compreender como ocorreu a colonização alemã no Rio Grande do Sul; conhecer quais foram as promessas feitas aos imigrantes alemães e analisar as promessas visualizadas na obra *Ferro e Fogo I*. A metodologia empregada foi bibliográfica e exploratória tanto em artigo quanto em livros. Como principais referenciais teóricos, elenca-se Jean Roche, Vinícius Liebel, Telmo Lauro Müller e Rodrigo Trespach.

Palavras-chave: Imigrantes alemães. Promessas. Rio Grande do Sul. *Ferro e Fogo I*.

Zusammenfassung: Das Werk *Ferro e Fogo I* von Josué Guimarães befasst sich mit dem Thema der deutschen Einwanderung im Süden Brasiliens, wo es möglich ist, den Zweck der Ankunft und die von diesen Einwanderern in Brasilien durchgeführten Aktionen zu sehen. Insbesondere werden auch die Versprechungen untersucht, die diese verträumten Reisenden dazu bewogen, ihre Heimat zu verlassen, um sich auf den neuen Kontinent zu begeben, der Gegenstand dieser Forschung ist. Das allgemeine Ziel dieser Forschung besteht darin, die Versprechen zu untersuchen, die das Kommen der Deutschen in den

¹ O autor é Mestre em Ministério pela Carolina University (EUA); Especialista em Teologia Bíblica e Bacharel em Teologia, ambos, pela Faculdade Batista do Cariri, no Crato, no estado do Ceará. Atualmente, graduando em Letras Português e Alemão e Letras Português e Inglês no Instituto Superior de Educação Ivoti, no estado do Rio Grande do Sul. E-mail: jesustocoume@yahoo.com.br

² Doutora em Teologia pela Faculdade EST (São Leopoldo/Brasil). Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti (Ivoti/Brasil). E-mail: marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br

Süden Brasiliens beeinflussten und im Werk *Ferro e Fogo I* von Josué Guimarães aufgezeichnet sind. Die konkreten Ziele sind: Ermittlung der Gründe für die deutsche Einwanderung nach Rio Grande do Sul; Verstehen, wie die deutsche Kolonisierung in Rio Grande do Sul stattfand; Erfahren welche Versprechen den deutschen Einwanderern gemacht wurden, und überprüfen die im Werk *Ferro e Fogo I* aufgeführten Versprechen. Die verwendete Methodik war sowohl in Artikeln als auch in Büchern bibliographisch und explorativ. Als wichtigste theoretische Referenzen werden Jean Roche, Vinícius Liebel, Telmo Lauro Müller und Rodrigo Trespach aufgeführt.

Schlüsselwörter: Deutsche Immigranten. Versprechen. Rio Grande do Sul. *Ferro e Fogo I*.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2024 completará 200 anos da imigração alemã ao Brasil. Essa vinda de europeus ao solo brasileiro possibilitou que o país receptor se tornasse ainda mais diversificado e rico em sua história. Contudo, essa vinda se deu dentro de um contexto e esse artigo busca investigar a seguinte pergunta: Quais as promessas que influenciaram a vinda de alemães ao sul do Brasil registradas na obra *Ferro e Fogo I* de Josué Guimarães?

Esta obra, escrita por um gaúcho, faz parte de uma trilogia idealizada, que não foi plenamente concluída em razão da morte do autor em 23 de março de 1986. A trilogia é composta por *Ferro e Fogo I* (Tempo de Solidão) e *Ferro e Fogo II* (Tempo de Guerra), sendo o terceiro e último volume o que ficou incompleto, o denominado Tempo de Angústia. A relevância desse compêndio literário se dá pelo fato de que representa as únicas obras ficcionais que abordam a saga da colonização alemã no Brasil³.

Como justificativa para esta pesquisa, destaca-se o fato de que o próximo ano marca o bicentenário da imigração alemã ao Brasil, o que torna pertinente investigar as promessas que motivaram esses europeus a

desembarcar no país. Outra razão é o reconhecimento do autor, que, após Érico

Veríssimo, tornou-se significativo para a história recente do Rio Grande do Sul, sendo amplamente estimado nacionalmente⁴. Portanto, considerar sua obra contribui ainda mais para a disseminação do conhecimento que o autor proporcionou através de sua escrita.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as promessas que influenciaram a vinda dos alemães ao sul do Brasil, conforme registradas na obra *Ferro e Fogo I* de Josué Guimarães. Já os objetivos específicos são: observar as razões para a imigração alemã ao Rio Grande do Sul; compreender como ocorreu a colonização alemã no estado, conhecer as promessas feitas aos imigrantes alemães e analisar as promessas visualizadas na obra *Ferro e Fogo I*.

Sobre a metodologia empregada, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e exploratória em artigos e livros publicados sobre temática. Como principais referenciais teóricos, elenca-se Jean Roche, Vinícius Liebel, Telmo Lauro Müller e Rodrigo Trespach.

Este artigo contemplará as seguintes divisões: Razões para a

³ Informações extraídas do site da editora que publicou a obra *Ferro e Fogo I*. Disponível em: https://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805135&SecaoID=0&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=45. Acesso em: 11 jul. 2023.

⁴ Informação, igualmente, extraída do site anteriormente citado.

imigração alemã ao Rio Grande do Sul; Colonização alemã no Rio Grande do Sul; Promessas feitas aos imigrantes alemães; e Promessas visualizadas na obra *Ferro e Fogo I*. A seguir, as razões para a imigração alemã ao Rio Grande do Sul.

2 RAZÕES PARA A IMIGRAÇÃO ALEMÃ AO RIO GRANDE DO SUL

Ao se falar sobre imigração alemã, precisa-se considerar um fator importante, como esclarece Kreutz (2013, p. 38), o processo histórico de formação da Alemanha, uma vez que se deu em vários estágios que só foram concluídos em 1871. O autor diz ainda o seguinte:

Portanto, os imigrantes germânicos, vindos ao Rio Grande do Sul entre 1824 e 1871, não saíram de apenas um país, mas de vários países (Estados), pertencentes primeiro à Confederação Germânica ou Confederação dos Estados Alemães e, depois, à Confederação da Alemanha do Norte; outros mais saíram da Áustria, Luxemburgo, Holanda e, até mesmo, de regiões que, em certos períodos, pertenciam à França (Kreutz, 2013, p. 38).

Com isso, deve-se ter a compreensão que em 1824, o ano que marca a onda migratória de alemães ao Rio Grande do Sul, eles ainda não poderiam ser propriamente identificados como alemães, pois sequer existia uma Alemanha formada, o que só veio a acontecer anos depois.

Liebel (2018, p. 300) informa que algumas razões favoreceram o desenvolvimento de políticas migratórias no século XIII. Algumas delas incluem discussões sobre a qualidade de vida nas cidades alemãs; a necessidade de lidar com a numerosa quantidade de habitantes e a preservação de uma cultura alemã associada à terra e ao sangue; assim como as crises e guerras que atingiram a Alemanha, o que ocasionou deslocamentos e perdas de posses. Tudo

isso promoveu a imigração para a América entre 1800 e 1960. Em harmonia com isso, Kreutz (2013, p. 41) pontua que as motivações são variadas, mas que, apesar disso, pode ser afirmado que a imigração dos alemães ao Sul do Brasil se deu especialmente por necessidades econômicas, nas quais havia um desejo de proporcionar melhores condições de vida à posteridade dessas famílias que migraram.

Confirma-se que a imigração alemã ao Brasil está longe de ter sido uma ação irrefletida; antes, foi o processo que tem inúmeras justificativas sendo inseridas ao longo dos anos. Portanto, a imigração ocorreu mais como consequência imediata de um cenário previamente construído naquele continente. Dillenburg *et al.* (1996, p. 30) explicam que havia uma incerteza generalizada na Europa, devido aos efeitos das guerras napoleônicas, aos impostos elevados, assim como à falta de terras e de trabalho. Nota-se nessas palavras do autor que o cenário na Europa era sufocante, o que justifica a aceitação de uma proposta que apontasse para uma melhoria na vida do cidadão comum da época.

Pode-se dizer que houve uma pessoa chave nos acordos que culminaram nesse processo migratório rumo ao Brasil, como aponta Trespach (2019, p. 21):

Em 1818, o médico Georg Anton Schaeffer chegou ao Rio de Janeiro vindo da Ásia. Por meio dele, em pouco tempo aportariam no país mais de 11 mil alemães, entre colonos, artesãos e soldados mercenários: a primeira onda imigratória destinada à formação de colônias agrícolas, como São Leopoldo, e um exército para d. Pedro I.

Como apontado, o Major Schaffer foi vital para o que veio a ocorrer em solo brasileiro, no que diz respeito especificamente às grandes ondas migratórias de alemães para o Brasil a

partir de 1824. Kauer (2011, p. 17)⁵ adiciona que Schäffer foi o secretário particular da imperatriz. Apesar de ter uma má reputação em sua terra natal, ele desfrutava de prestígio em solo brasileiro. Como visto, sua grande contribuição nessa temática se deu por ele ter sido o responsável por trazer o povo que cumpriria a colonização no estado atual do Rio Grande do Sul.

3 COLONIZAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL

Müller (1996, p. 36) comunica que 18 de julho de 1824 marca o dia quando, a primeira leva de alemães aporta na Província de São Pedro do Rio Grande⁶, na capital da Província, em Porto Alegre. A partir dali os imigrantes, com seus poucos pertences, subiram o rio Sinos em direção à Feitoria do Linho-Cânhamo⁷, em 25 de julho de 1824. Isso ocorreu porque o presidente da Província, José Feliciano Fernandes Pinheiro, julgou ser o local apropriado para os recém-chegados, uma vez que ali se encontravam desocupados a casa de pedra, os galpões, os estábulos, as senzalas, assim como instrumentos de trabalho, o que o levou a concluir que era o local adequado para que eles estivessem, enquanto não recebessem suas terras e não construíssem suas casas. Sobre a colonização, Müller (1996, p. 46) explica:

O vale do Rio dos Sinos foi a primeira região colonizada por alemães. Daí vem o nome “colônia velha”. São Leopoldo, Novo Hamburgo, Campo Bom, Sapiranga, Taquara, Igrejinha, Dois Irmãos, Estância Velha, Ivoti, São José do Hortêncio (*sic*) além de outros lugares, já que não é possível citar todos, fazem parte dessa

“colônia velha”. Logo depois foram ocupadas terras em Feliz, Nova Petrópolis, e mais para o centro do Estado os vales dos rios Taquari, Pardo e Pardinho. No Sul, São Lourenço. Essas colônias são conhecidas como “colônias novas” em relação a São Leopoldo.

Confere-se a importância da cidade de São Leopoldo, por se tratar do berço da colonização alemã no Rio Grande do Sul. O que veio a seguir foi uma expansão natural desses imigrantes europeus pelas demais regiões mencionadas, a fim de que cumprissem com o propósito de sua vinda.

Liebel (2018, p. 301) explicita que o Brasil não tinha uma organização promissora na indústria. Por isso, voltou-se especialmente para o desenvolvimento da agricultura e do comércio. Esse ramo serviu de incentivo aos imigrantes alemães em sua vinda ao país. A chegada dos alemães estava bem ajustada com os objetivos do governo brasileiro, especialmente por três motivos: aumentar a mão de obra no país, ocupar os grandes vazios demográficos existentes e “embranquecer” a sociedade. Este último aspecto, de viés racista, refletia a concepção da época de que o “embranquecer” da população aproximaria o Brasil das mais civilizadas nações europeias.

A partir das palavras do autor, percebe-se que o Brasil visualizou essa vinda alemã de uma forma muito produtiva para os seus interesses pessoais. Pode-se dizer que era uma percepção mútua tanto dos alemães quanto dos brasileiros de que essa parceria seria muito benéfica para ambos os grupos envolvidos. Dillenburg *et al.* (1996, p. 30) explicam que o governo brasileiro direcionou os

⁵ Livro impresso de forma independente. Não se deu via editora.

⁶ Identificação da época para o atual estado do Rio Grande do Sul.

⁷ Essa província, dois meses depois da chegada dos imigrantes, teria o nome mudado para São Leopoldo, em homenagem a jovem imperatriz brasileira, d. Leopoldina, que também possuía o alemão como língua materna (Trespach, 2019, p.11).

imigrantes alemães ao Sul do Brasil por algumas razões, como se vê: uma região ainda pouco povoada; um clima muito semelhante ao já vivenciado pelos europeus; por ser uma região com ótimas terras para o cultivo e, além desses fatores, por uma questão de estratégia militar, uma vez que essa região do país fazia fronteira com a Argentina e o Uruguai, que experimentava disputas com o Brasil na época.

Posto isso, visualiza-se que não se tratava de uma ação de compaixão para com os europeus que enfrentavam infortúnios no continente europeu e precisavam de uma válvula de escape, antes se deu por interesses bem estabelecidos por parte do governo no Brasil.

Sobre a onda migratória, Trespach (2019, p. 11) informa que: “Até o fim do Primeiro Reinado (1822-31), mais de 5 mil alemães desembarcaram no mesmo local e outros tantos se espalharam pelo país, multiplicando as colônias pelo Sul e pelo Sudeste”. Como se vê, trata-se de uma quantidade bem significativa de europeus que passou a residir em solo brasileiro. Na sequência, as promessas que serviram de persuasão para que os europeus deixassem a sua nação, partindo para o inexplorado Brasil.

4 PROMESSAS FEITAS AOS IMIGRANTES ALEMÃES

Embora houvesse razões plausíveis em prol da imigração alemã ao Brasil, vale-se ressaltar que também havia motivos contrários a esse planejamento. Roche (2022, p. 112) informa o seguinte a esse respeito:

No começo do século XIX, todo o movimento espontâneo de migração entre a Alemanha e o Brasil era inconcebível em razão das diferenças dos meios e dos gêneros de vida e da distância que separava os dois países: a lentidão, as probabilidades e o preço

da travessia, duas vezes mais elevado do que para os Estados Unidos, faziam recuar os emigrantes.

Nota-se que as razões contrárias a essa empreitada além-mar também eram bastante desanimadoras. Em virtude dessa certeza, precisou-se de bastante perspicácia para atrair esses europeus. Roche (2022, p.112) anuncia que o governo brasileiro atraiu esses imigrantes europeus, oferecendo-lhes variadas vantagens em dinheiro ou em espécie. Dillenburg *et al.* (1996, p.30) acrescentam que:

Atraídos pelo oferecimento de benefícios do governo brasileiro, como doação de terras, isenção de impostos e o pagamento de um pequeno salário além de ficarem livres de guerras ou disputas, muitos alemães haviam se transferido para o Brasil, numa corrente migratória iniciada há cinco anos, 1824.

Confirma-se que se tratava de ofertas bem promissoras a um povo que estava enfrentando duras lidas na Alemanha, não sendo uma particularidade desse país em específico, como já dito anteriormente. Além disso, Roche (2022, p.112) adiciona que essa colonização se deu por resolução imperial. Ele afirma que o imperador D. Pedro I tinha um interesse pessoal pelo povoamento e pela exploração de novas regiões do Brasil por brancos que não fossem portugueses.

Visualiza-se que houve um interesse nacional na imigração alemã, a começar pelo próprio imperador. É válido considerar, ainda, que o imperador que era português, preferiu deixar seus compatriotas de fora dessa intenção, considerando os alemães como o povo mais apropriado para essa tarefa. É bem possível que tenha sido influenciado pelo fato de que sua esposa, d. Leopoldina, era alemã. A seguir, o relato desses acontecimentos presentes na arte bibliográfica de Josué Guimarães em sua obra *Ferro e Fogo I*.

5 PROMESSAS VISUALIZADAS NA OBRA *FERRO E FOGO I*

A obra *Ferro e Fogo I* é de autoria de Josué Guimarães, escritor gaúcho. O enredo é riquíssimo, em especial, porque essa obra retrata aspectos da história relacionado a imigração alemã. Além disso, essa obra está na lista das renomadas obras que compõem a literatura do Rio Grande do Sul. Sobre essa literatura, pode ser dito que:

A literatura do Rio Grande do Sul, como qualquer outra literatura, representa um espaço nobre, onde se manifesta o pensar e o agir do povo, do escritor e do próprio leitor através da história e das diferentes regiões. Todos os fenômenos literários gaúchos retratam a história, a economia, a política, a psicologia, o modo de pensar e viver do povo do Rio Grande (Marobin, 1995, p. 99).

Portanto, um autor gaúcho sempre deixará resquícios em seus escritos de suas raízes, sendo essa uma marca bem recebida pelos leitores, uma vez que possibilita ao público de outras regiões do Brasil emergirem por meio da imaginação em cenários nunca contemplados a olhos nus.

A seguir, uma breve e objetiva introdução ao livro *Ferro e Fogo I*, segundo uma abordagem estruturalista, onde a ênfase estará sobre: espaço, tempo, narrativa, personagens, temática e linguagem.

Sobre o espaço, confere-se que as menções feitas às cidades ao longo da obra delimitam o enredo como ocorrendo em sua maior parte no estado atual do Rio Grande do Sul. A obra cita cidades como Estância Velha e Porto Alegre, por exemplo, as quais existem hoje. Muller (2022, p. 7)⁸ acrescenta ainda sobre o assunto:

A *Ferro e Fogo – Tempo de Solidão* é um romance ficcional que, como tal, não necessitaria ter compromisso algum com fatos verídicos mas, ao contrário, mostra uma cronologia precisa que remete o leitor a uma viagem didática e lúdica ao período do início da colonização alemã no Brasil, mais precisamente à antiga Feitoria do Linho Cânhamo, passada à colônia alemã de São Leopoldo.

Posto isso, fica determinado que não se trata de um relato verídico; todavia, isso não anula elementos verossímeis no enredo, pois, como se sabe, a imigração alemã ao Sul do Brasil ocorreu. Portanto, o espaço é real, muito embora a história seja fictícia.

Sobre o tempo, há delimitadores textuais, como a referência ao evento histórico da Guerra da Cisplatina, algo que, igualmente, aconteceu. Pode-se dizer que o enredo da obra *Ferro e Fogo I* compreende a primeira década após a chegada dos alemães ao Brasil, portanto, entre 1824 e 1835. Como afirma Muller (2022, p. 2):

O livro “A *Ferro e Fogo – Tempo de Solidão*” do escritor gaúcho Josué Guimarães, escrito em 1972, faz parte de uma trilogia, infelizmente, incompleta. [...] O primeiro volume se passa de 1824 até meados de 1835, às portas da Revolução Farroupilha; o segundo vai de 1835 à 1870 e o terceiro abordaria o episódio dos Mucker, caso fosse escrito.

Nota-se ainda que esse tempo está compreendido entre guerras, não só a da Cisplatina que marca o evento do livro, mas já abrindo passagem para outra disputa que a seguiria, a saber: a Revolução Farroupilha.

Sobre a narrativa, pode ser dito que se trata de uma narrativa complexa. Essa afirmação se justifica por apresentar as seguintes características: “estrutura opaca, cheia de estranhamentos, de rupturas com o mundo ideológico e

⁸ Artigo não publicado ainda, por essa razão não consta o ano na referência.

estático” (Marobin, 1995, p. 105). Esse enredo não é previsível, não se apropria de eventos óbvios, por isso, não se ajusta a uma narrativa simples, mas sim complexa.

Sobre as personagens, deve-se classificá-las como personagens esféricas, aquelas sobre as quais repousa a profundidade. A obra possui duas personagens femininas centrais: Catarina e Sofia. Sobre a personalidade delas, pode ser apontado:

Os escravos já armavam entre o casebre e uma árvore mirrada a rede de fios vermelhos e franjas brancas. Ao sentar-se, esparramado, Gründling ameaçou derrubar a casa; as paredes sacudiram e a cobertura de palha seca ondulou. O primeiro a surgir foi Daniel Abrahão e logo atrás dele a cara redonda e forte de Catarina, a testa franzida, intrigada e curiosa. (Guimarães, 1981, posição 110, grifo meu).

Observa-se nessa citação o tipo de mulher que Catarina era: forte e decidida, que não fugia de um confronto quando essa circunstância lhe exigia a participação. Essa característica, certamente, não era majoritária em sua geração, ilustrando como essa personagem estava à frente de sua época. Outra personagem a ser analisada é Sofia, como se vê:

Sofia abriu uma porta e surgiu na sala. O Padre Antônio levantou-se pressuroso, olhando para Gründling. – Esta é Sofia, padre, minha mulher. Isto é, que será minha mulher – corrigiu sorrindo. Sofia pediu ao padre que ficasse à vontade, sentou-se com dificuldade na poltrona ao lado e disse: – De onde estava ouvi as suas perguntas a Herr Gründling. Tome nota que eu mesma posso lhe fornecer os dados pedidos. Meu nome é Sofia Spannenberger, filha de Julius e de Cristina Spannenberger. Idade, vamos ver, talvez dezenove anos. Ou vinte. Acho que isso não importa muito. Meus pais, pelo que

sei, eram luteranos (Guimarães, 1981, posição 2292, grifo meu).

Confere-se que Sofia, por sua vez, tem aspectos em comum com Catarina no que tange à força. Ela sabia impor-se quando entendia que se fazia necessário. Ela tinha uma voz que a possibilitou responder por si mesma. Essa mulher não pode ter sua voz tolhida, a fim de que não viesse a sentir-se acuada, como um animal. Sua voz se fez ouvir em seus dias!

Ambas as personagens estão de acordo com as descrições que se fazem das personagens esféricas, sendo atribuído a elas, como informa Marobin: “o seu espírito, livre, pensa o que quer.” (Marobin, 1995, p. 107). Tanto Catarina quanto Sofia exerceram uma autonomia que causou surpresa quando comparada à época da escrita. Além disso, nem uma nem a outra eram personagens superficiais e previsíveis.

Quanto ao aspecto da temática, trata-se de uma estrutura regionalista. Ao longo do enredo, faz-se menções aos animais, ao campo, assim por diante. Como se vê:

Escutem aqui – Gründling levantou-se com esforço da rede –, forneço duas carroças com juntas de bois, dou mais quatro juntas de troca, vinte cavalos, que esses animais aqui no Rio Grande são muito fracos e morrem quando menos se espera (Guimarães, 1981, posição 165).

Sobre isso, Marobin (1995, p. 108) esclarece que uma das fortes características da literatura do Rio Grande do Sul é justamente fazer menção a termos como animais, roupas, comidas, entre outros, como um forte tom regionalista.

Por fim, a estrutura da linguagem se harmoniza com a estrutura denotante. Essa é a estrutura responsável pelas realidades básicas estritamente relacionadas com o espaço e o tempo, quando o tempo, inclusive, é denotado a partir de eventos importantes (Marobin,

1995, p. 111). Entre os eventos que a obra aborda estão a imigração alemã ao Brasil e a Guerra da Cisplatina. É especialmente sobre aquele primeiro ponto que este artigo se propõe a analisar. Confere-se que o elemento promessa é trabalhado pelo autor na obra *Ferro e Fogo I*, como se vê:

Na brumosa manhã do dia seguinte, domingo, o seleiro Schneider e os outros trataram de voltar aos casebres da extinta Real Feitoria do Linho Cânhamo, no Faxinal da Courita, onde há mais de três meses aguardavam que o governo cumprisse com o que lhes fora prometido na Alemanha: uma colônia de terras de papel passado, alguma ferramenta, sementes e animais domésticos (Guimarães, 1981, posição 43).

Constata-se a frustração dos imigrantes representados na obra diante da falta de cumprimento por parte do governo das promessas difundidas na Alemanha. Eles reivindicavam o básico para sua própria subsistência, a saber: uma terra, uma ferramenta com a qual pudessem trabalhar, sementes para plantio, pois precisavam se alimentar, e animais domésticos. Esses elementos elencados não representavam nenhum luxo, antes se tratava do básico para um povo familiarizado com a agricultura.

Contudo, essas promessas não se cumpriram. Pelo menos, não como havia sido prometido. É apresentado ao longo da obra, de forma até indutiva, a frustração dos imigrantes que ficaram como quem sonha, mas sem alcançar seus objetivos, como se vê no relato do personagem Daniel Abrahão Schneider, o marido de Catarina anteriormente apresentado:

À noite, sonhava com o cheiro de pão fresco da Europa, com o perfume das cucas açucaradas, com a fritura das grossas salsichas e do chucrute conservado na vinha-d'alhos. De madrugada, estrelas ainda no céu,

enquanto enfiava as botinas de sola de madeira, jurava para si mesmo que um dia, um dia não muito distante, ainda plantaria sementes de trigo na sua terra, terra de papel passado, e das sementes tiraria a farinha. Catarina e Philipp comeriam com ele o pão, um cesto deles, com o mesmo aroma que teimava em não esquecer. Que as barrigas estourassem de tanto prazer (Guimarães, 1981, posição 96).

Esse parágrafo expressa a frustração do personagem que se entregou a uma promessa que não se cumpriu, mas ainda aguardava o dia em que ela seria concretizada. O que se vê é o relato de um imigrante que trocou o certo na Alemanha por uma promessa que agora se apresentava incerta no Brasil.

Ao princípio, os imigrantes alemães, dos quais Daniel Abrahão fazia parte, haviam sido escolhidos para servir como soldados ao imperador D. Pedro I e outros, unicamente com o propósito de povoarem o Brasil, como é anunciado no trecho:

Depois disse: Daniel Abrahão, você, a mulher e o filho vieram para o Novo Mundo por obra e graça do major. O outro disse que sim, pois viera até o Rio de Janeiro no navio *Wilhelmine* e de lá para Porto Alegre na sumaca São Francisco de Paulo, cujo capitão se chamava Henrique Bilske, que além de bom navegador era homem de brio e muito generoso. Gründling disse, uma coisa nada tem a ver com outra; agora o major embarca soldados regulares da Alemanha para o Rio Grande, que D. Pedro I queria homens de exército, hábeis no manejo das armas e com preparo militar para enfrentar qualquer guerra. Além de soldados mandaria de lá casais agricultores e que todos viriam para aquele pedaço de terra onde estava acorado Daniel Abrahão Lauer Schneider (Guimarães, 1981, posição 150, grifo meu).

Certamente, nenhum alemão viria ao Brasil se soubesse que a realidade encontrada aqui seria pior do que a

deixada para trás na Alemanha. É mais do que plausível imaginar que eles esperavam encontrar melhores condições de vida no novo continente, o que não veio a acontecer.

No trecho a seguir, menciona-se as grandes levas de imigrantes que chegavam ao Brasil: “Da Alemanha, ele escrevera para Gründling anunciando novas remessas de imigrantes nos próximos meses. Ao todo, pretendia mandar mil deles, cerca de 160 famílias” (Guimarães, 1981, posição 1086). Inúmeras famílias vieram ao Brasil, cada uma trazendo consigo sonhos de um futuro melhor em relação ao que o passado havia proporcionado.

Nota-se as sinalizações do enredo que evidenciam que a situação desses imigrantes não era boa, como no diálogo abaixo:

O inspetor alertou Gründling: – O senhor deve se cuidar. Há muito imigrante achando que a desgraça deles é toda culpa de seu amigo, o Major Schaeffer. Gründling já desconfiava disso e observou para o inspetor, homem de leva-e-traz: – Pois não tenho nada a ver com o Major Schaeffer, a não ser uma velha amizade dos tempos de Bremen. Estou aqui a mando da Imperatriz Leopoldina para saber se tudo corre bem com essa gente. – *Então, acredito, tem mandado dizer que as coisas não correm bem.* – Tenho. As providências cabem ao presidente da Província e não a mim (Guimarães, 1981, posição. 1086, grifo meu).

É muito provável que esses imigrantes tenham amargado o dia em que deixaram a Alemanha, que, embora também tivesse suas dificuldades, ainda assim, era o país deles, onde estavam completamente familiarizados com o idioma, os costumes e as terras, o que não se pode dizer de sua experiência no Brasil.

Dillenburg *et al.* (1996, p. 31) mencionam algumas das lutas aqui

vivenciadas por esses imigrantes. Ele indica tanto os constantes ataques dos índios quanto de animais ferozes; o descumprimento da maioria das promessas do governo; a estranheza ao meio ambiente; a falta de estradas; a dificuldade com o novo idioma e as ameaças de revolução no país, sendo tudo isso, como o autor classifica “um círculo-vicioso” que duraria muito tempo ainda.

No que tange ao que é alistado por último nessa lista de mazelas, vale-se frisar que os imigrantes já estavam desgastados pelos conflitos existentes na Europa e buscando sair daquele cenário. Infelizmente, eles não podiam prever que tornariam a enfrentar dilemas semelhantes no novo continente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada dos imigrantes alemães ao Sul do Brasil é uma trajetória de glória e de dores. De glória, porque o tempo comprova que houve frutos para essa vinda, embora o início possa ter sido penoso. Esses frutos estão na riqueza da cultura que foi forjada em meio a tanta diversidade; na aquisição de valores aqui importados por meio de tantos homens e mulheres de coragem e fé que aqui chegaram nos séculos anteriores. Mas ainda de dores, porque muitos abandonaram familiares e amigos, assim como muitos bens materiais conquistados por anos, mas que não puderam trazer consigo em sua vinda.

Esse evento histórico tem sido contemplado por meio da diversidade de arte produzida pelo homem. A temática da imigração alemã é visualizada, além da produção literária aqui exposta, ainda no cinema, nas pinturas e na música, só para citar alguns exemplos, os quais testificam de sua relevância e impacto.

Por fim, é válido dizer que há ações que certas pessoas tomam em sua própria

vida que modificam não somente sua vida em questão, mas também a de outras mais à sua volta. Valendo-se dessa certeza, não é leviano assegurar que o que esses cidadãos do além-mar cumpriram com sua vinda ao Brasil é algo que influenciou não somente sua própria geração, mas também as subsequentes, ao ponto de transformar a história de uma nação chamada Brasil!

ROCHE, J. **A colonização alemã e o Rio Grande do Sul**. 2.ed. compl. ver. atual. São Leopoldo: Oikos, 2022.

TRESPACH, R. **1824: como os alemães vieram parar no Brasil, criaram as primeiras colônias, participaram do surgimento da igreja protestante e de um plano para assassinar D. Pedro I**. São Paulo: Leya, 2019.

REFERÊNCIAS

Recebido em: 19/07/2023

Aceito em: 02/12/2023

DILLENBURG, J.T. *et al.* (org.). **Dillenburg**. Nova Petrópolis, RS: Amstad, 1996.

GUIMARÃES, J. **A Ferro e Fogo I: Tempo de Solidão**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1981. [Edição do Kindle].

KAUER, E. **Alemão Batata**. Montenegro, RS: Edição do Autor, 2011.

KREUTZ, R. A. Antecedentes históricos dos imigrantes germânicos. In: _____. (org.). **Bom Jardim-Ivoti: no palco da História**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 37-42.

LIEBEL, V. **Os alemães**. São Paulo: Contexto, 2018.

MAROBIN, L. **Painéis da Literatura Gaúcha**. São Leopoldo: UNISINOS, 1995.

MULLER, C. E. **A Ferro e Fogo – Tempo de Solidão: aspectos sociais e políticos presentes na obra de Josué Guimarães**. Como podem ser abordados em sala de aula? 2022. p. 1-16.

MÜLLER, T. L. **História da imigração alemã para crianças**. Porto Alegre: EST, 1996.