

Revista Acadêmica

Licencia&acturas



ISEI INSTITUTO SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO IVOTI

Graduação | Pós-Graduação | Extensão
v. 3, n. 2 | julho/dezembro 2015

ISSN 2318-5252

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

v. 3 n. 2 julho/dezembro 2015

Ivoti



Instituto Superior de Educação Ivoti

© ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoti

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

Coordenação Editorial:

Manfredo Carlos Wachs
Marguit Carmem Goldmeyer

Conselho Científico:

Daniel Gevehr – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Derti Jost – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil
Luciana Facchini – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Luciane Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/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: Graziela Hansen

Revisão: Geraldo Korndörfer e Maria do Carmo Mitchell Neis

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Editoração e impressão:

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – Cx. P. 1081
93120-020 – São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568-2848 / 3568-7965
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

Informações básicas:

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

Tiragem de 150 exemplares

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

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

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN 2318-5252

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

CDU: 37

SUMÁRIO

Apresentação	5
A acreditação e avaliação de formações graduadas e pós-graduadas em Portugal	7
<i>Olga Magalhães</i>	
A Segunda Guerra Mundial nas regiões de colonização alemã do Rio Grande do Sul	15
<i>René E. Gertz</i>	
Consciência e narrativa histórica: desafios educativos aos professores	26
<i>Marília Gago</i>	
Geometria na arquitetura, um passo para o conhecimento matemático	36
<i>Gerson Scherdien Altenburg</i>	
Identidade docente e gestão resiliente	50
<i>Carla Eloisa Kern</i>	
<i>Manfredo Carlos Wachs</i>	
Memórias de um percurso até a escola: aprendizagens construídas em Novo Hamburgo/RS (1940/1952)	60
<i>José Edimar de Souza</i>	
Política de formação de professores e o cotidiano escolar como espaço de reflexão coletiva e construção da prática docente: o caso do PIBID	67
<i>Helena Fernandes da Silva</i>	
<i>Maria Raquel Caetano</i>	
Sujeitos do sucesso x sujeitos do fracasso: construções de um imaginário de realização pessoal na escola e na publicidade	77
<i>Debbie Mello Noble</i>	
Formação de professores em História: desafios e perspectivas para a redefinição da relação teoria e prática	85
<i>Éder Cristiano de Souza</i>	
Normas para publicação – Revista Licencia&acturas	93

APRESENTAÇÃO

Educadores apaixonados pelo que fazem, estudiosos, curiosos e dedicados às suas pesquisas, sempre enxergam uma janela que lhes permitirá vislumbrar um campo de novas possibilidades para a ação pedagógica. Na presente edição da Revista LICENCIA&ACTURAS, os autores nos instigam a abrir diferentes janelas interdisciplinares para contemplarmos a vasta paisagem da educação no nosso país.

Ao lançarmos nosso olhares pelas distintas janelas, perceberemos que todos os fatos e as reflexões se interligam.

O olhar da história está presente em diferentes artigos. O Professor René Ernani Gertz convida-nos a refletir sobre a Segunda Guerra Mundial nas regiões de colonização alemã no Rio Grande do Sul. O artigo de José Edimar de Souza é baseado na pesquisa das memórias coletivas dos sujeitos, professores e alunos, na forma como suas aprendizagens são construídas ao longo dos anos. No artigo *Formação de Professores em História: desafios e perspectivas para a redefinição da relação teoria e prática*, o modelo de formação dos professores de história é problematizada pelo educador Éder Cristiano de Souza.

A formação dos professores, janela que pede muito mais atenção de todos os pensadores, também mobilizou para a escrita de outros artigos. Educadores de diferentes regiões e países unem-se na discussão. Olga Magalhães discorre sobre a evolução do ensino superior em Portugal nos últimos 15 anos, enfatiza também os processos de acreditação e avaliação das formações. Marília Gago, no seu texto, alerta sobre a necessidade de repensarmos a formação de professores em linha com a educação histórica.

Helena Fernandes da Silva e Maria Raquel Caetano compartilham suas experiências com o Pibid e as contribuições deste para a prática docente como espaço de reflexão docente. Na teia das reflexões tecidas acerca da formação docente, o texto *Identidade docente e gestão resiliente* visa instigar o fortalecimento da identidade pessoal e profissional docente.

Gérson Altenburg mostra-nos, pela sua janela reflexiva, o espaço da tecnologia nas salas de aula contemporâneas, tendo como aporte a arquitetura.

E, para que não esqueçamos que todos somos sujeitos de sucessos e também de fracassos, Debbie Mello Noble analisa, em seu artigo, a realização pessoal na formação social capitalista.

Os artigos desta edição nos permitem abrir janelas do passado, do presente e também já nos possibilitam uma espiada para o futuro. Olhares que se encontram, que questionam, que refletem a esperança de todos que acreditam e investem na educação!

Registramos nossos cumprimentos a todos os autores que, com seus artigos, compartilharam seus saberes e nos mostram que há muito a ser (re) descoberto e que a janela do engajamento espera ser aberta por todos nós!

Tenha uma boa leitura!

Prof^a Dr^a Marguit Carmem Goldmeyer

A ACREDITAÇÃO E AVALIAÇÃO DE FORMAÇÕES GRADUADAS E PÓS-GRADUADAS EM PORTUGAL

ACCREDITATION AND EVALUATION OF UNDERGRADUATE AND GRADUATE EDUCATION IN PORTUGAL

Olga Magalhães¹

RESUMO: Neste texto pretende-se traçar um breve panorama da inserção do ensino superior português no espaço europeu de ensino superior, na sequência do *Processo de Bolonha* e a forma como se realizam os processos de acreditação e de avaliação das formações graduadas e pós-graduadas em Portugal. Para tanto faz-se um breve retrato da evolução do ensino superior português nos últimos quinze anos, elencando-se as principais alterações legislativas que enquadraram essa evolução e as instituições, instrumentos e processos que têm vindo a ser implementados. Descrevem-se, de forma sucinta, como se organizam e realizam os processos de acreditação de novos ciclos de estudos e de avaliação dos cursos em funcionamento. Apresentam-se igualmente alguns dos constrangimentos e mais-valias que os procedimentos de acreditação e de avaliação têm criado às instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Processo de Bolonha. Acreditação. Avaliação. Ensino superior.

ABSTRACT: This paper aims to outline a brief overview of the insertion of Portuguese higher education in European higher education area, following the Bologna Process. It also aims to show how the processes of accreditation and evaluation of undergraduate training and graduate education are conducted in Portugal. For that we produced a brief picture of the evolution of the Portuguese higher education in the last fifteen years, listing the main legislative changes which framed these developments and the institutions, instruments and processes that have been implemented. We describe, succinctly, how the accreditation processes for new courses and the process of evaluating established programs are organized and conducted. We also present some of the constraints and capital gains that these procedures of accreditation and evaluation created for higher education institutions.

Keywords: Bologna Process. Accreditation. Evaluation. Higher education.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A acreditação e avaliação da formação graduada e pós-graduada em Portugal deve ser enquadrada num processo mais amplo que remonta ao final do século XX e resulta da vontade de articular os diferentes sistemas de ensino superior existentes na Europa, criando um Espaço Europeu de Ensino Superior². Esta vontade veio a materializar-se na *Declaração de Bolonha*, subscrita em 1999 por trinta países europeus e que inclui agora 47

estados da Europa. Importa salientar que um dos grandes objetivos do Processo de Bolonha é o de fomentar a mobilidade dos estudantes no espaço europeu e a competitividade e atratividade do ensino superior europeu, reforçando a centralidade das aprendizagens dos estudantes. Procura também estabelecer uma maior comparabilidade dos planos de estudos, o que implica que estes passem a ser estruturados em termos do tempo de trabalho que os estudantes dedicam aos estudos. Com

¹ Universidade de Évora/CIDEHUS, Portugal. Prof^a Auxiliar no Departamento de Educação. Doutora em Ciências da Educação – Didática de História. E-mail: omsm@uevora.pt.

² Uma excelente resenha do processo de criação do Espaço Europeu de Ensino Superior pode ser encontrada em BOLOGNA PROCESS. **History.** 2009. Disponível em: <<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

estes objetivos é criado um Sistema Europeu de Transferência de Créditos (European Credit Transfer System – ECTS). Embora não se verifique uma absoluta uniformidade entre todos os países subscritores, considera-se que um ECTS deverá significar entre 25 e 30 horas de trabalho do estudante e que um ano letivo deverá implicar 60 ECTS.

Os desafios colocados pelo *Processo de Bolonha* implicaram a adequação do quadro legal vigente em cada país e, naturalmente, a reestruturação das formações oferecidas. Este processo não foi igual nem coincidiu temporalmente em todos os estados³. No entanto, muitos países adotaram um modelo de organização do ensino superior assente numa graduação (1º ciclo) a realizar em três anos (180 ECTS), seguida de mais dois anos (120 ECTS) para o mestrado (2º ciclo) e o doutorado (3º ciclo), com uma duração variável de 3 anos (180 ECTS) ou 4 anos (240 ECTS), com ou sem componente curricular. No caso português, foi este o modelo adotado, embora com algumas exceções, determinadas na maioria dos casos por legislação internacional, regulamentadora do exercício profissional.

Para a realização das alterações necessárias ao quadro legal nacional, o governo português socorreu-se da avaliação da qualidade realizada pela European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) e também da avaliação do sistema de ensino superior realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que sinalizou com clareza as necessidades de reforma do sistema de ensino superior português, nomeadamente ao criticar

a baixa eficiência do sistema de ensino superior português: a baixa eficiência pedagógica, associada a elevadas taxas de desistência e reprovações, a duplicação da oferta por um grande número de instituições gerando cursos e instituições com um número diminuto de alunos, a falta de colaboração interinstitucional, a baixa mobilidade dentro do sistema e os rácios docente/aluno que são considerados muito generosos (AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, 2013, p. 4).

O Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, destina-se precisamente a transpor para o ensino superior português os princípios do Processo de Bolonha:

O presente decreto-lei procede à regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do

Sistema Educativo relativas ao novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos e encontra-se estruturado em cinco títulos principais referentes:

- Aos graus académicos e diplomas do ensino superior (título II);
- Aos princípios gerais a que se subordina o processo de acreditação (título III);
- Às regras a aplicar para a reorganização dos cursos em funcionamento (título IV);
- Às regras transitórias a adotar para a criação de novos ciclos de estudos até à criação e entrada em funcionamento da agência de acreditação (título V);
- Às regras a adotar para o registo de alterações, designadamente das referentes aos planos de estudos dos cursos (título VI).

Decreto-Lei nº 74/2006

No quadro do desenvolvimento e de aplicação desta legislação foram ainda publicadas a Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, que estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior, e a Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto, que aprovou o regime jurídico da avaliação da qualidade do ensino superior;

Embora anteriormente já existissem processos e entidades externas de avaliação dos cursos em funcionamento nas instituições de ensino superior, agora trata-se de criar uma agência de acreditação, externa ao Ministério da Educação e ao governo, cuja missão será a de garantir a realização da acreditação e avaliação dos cursos criados pelas instituições de ensino superior, com carácter obrigatório. Tal veio a acontecer com a publicação do Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, que cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

2 A A3ES

A Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior rege-se por um conjunto de princípios, definidos na lei e outros regulamentos legais e tem como fins:

- 1 - Compete à Agência, nos termos previstos na lei, a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior.
- 2 - Estão sujeitas aos procedimentos de avaliação e de acreditação, da responsabilidade da Agência, todas as instituições de ensino superior.

D.L. nº 369/2007, artigo 3º

³ O relatório de implementação do Processo de Bolonha, de 2015, está disponível em: BOLOGNA PROCESS. **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report**. 2015. Disponível em: <<http://www.ehea.info/news-details.aspx?ArticleId=385>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

À A3ES são assim cometidas as funções de organizar e realizar todos os procedimentos de avaliação e acreditação quer das instituições de ensino superior quer as formações por elas ministradas, quer no sector público, quer no sector privado. A A3ES nasce como uma fundação de direito privado, com uma dotação inicial de um milhão de euros, e, nos termos do artigo 7º dos seus Estatutos, tem como órgãos “a) O conselho de curadores; b) O conselho de administração; c) O conselho fiscal; d) O conselho de revisão; e) O conselho consultivo”.

Criou-se, assim, uma entidade verdadeiramente externa relativamente às instituições a avaliar, não havendo lugar à confusão entre avaliados e avaliadores [...]. Com a criação da A3ES alterou-se a estrutura orgânica da entidade avaliadora, passando a tarefa de avaliação e demais tarefas conexas a estarem a cargo de um conselho de administração (MARTINS, 2013, p. 11).

Um princípio importante que deve ser sublinhado é a natureza de órgão independente desta agência. De facto, no nº 1 do artigo 5º do citado decreto nº 369/2007 refere-se explicitamente “A Agência é independente no exercício das suas funções, no quadro da lei e dos seus Estatutos, sem prejuízo dos princípios orientadores fixados pelo Estado através dos seus órgãos próprios”.

Apesar de criada no final de 2007, a Agência apenas entra verdadeiramente em funcionamento no final do ano de 2008, com o preenchimento de todos os seus órgãos e, principalmente, do seu Conselho de Administração. O ano de 2009 será preenchido com a criação dos regulamentos, instrumentos e outros procedimentos, necessários ao lançamento de um ciclo geral de avaliação das instituições de ensino superior e das suas formações. Numa primeira fase, deveriam ser acreditados os cursos em funcionamento que, segundo o Relatório de Atividades de 2009, seriam cerca de 5200. Posteriormente, a partir do ano letivo de 2010/2011, dar-se-ia início à acreditação prévia de novos ciclos de estudos.

Outra particularidade que importa aqui sublinhar é que, para além da já referida dotação inicial de um milhão de euros, o financiamento da Agência decorre, entre outras receitas, das verbas cobradas às instituições de ensino superior para a realização dos processos de

avaliação e acreditação. Estes valores não se mantiveram constantes ao longo do tempo. Numa fase inicial, quando se tratou de avaliar os cursos em funcionamento, foram definidos valores entre os 9.500€ (para um curso isolado) e os 22.000€ (para quatro cursos da mesma área científica), segundo a Deliberação n.º 2284/2010. Atualmente, as instituições de ensino superior devem proceder ao pagamento prévio de 4.000€ para submeter à acreditação um novo ciclo de estudos ou à avaliação ciclos de estudos em funcionamento (Deliberação n.º 1480/2013).

No âmbito das suas competências, a A3ES desenvolveu os instrumentos necessários para que as instituições de ensino superior pudessem submeter à sua apreciação os diferentes ciclos de estudos. Esses guiões e procedimentos estão disponíveis na página da A3ES⁴⁵ e permitem às instituições preparar os seus processos de avaliação ou de acreditação. Segundo o Relatório de Atividades de 2010, da A3ES, as instituições de ensino superior submeteram à acreditação, no ano de 2010, cerca de 4379 ciclos de estudos em funcionamento.

3 O PROCESSO DE ACREDITAÇÃO

De acordo com a lei portuguesa (Lei n.º 38/2007), a avaliação da qualidade do ensino superior é obrigatória, o que significa que, neste momento, nenhuma instituição pode criar e iniciar o funcionamento de uma oferta formativa sem proceder à sua acreditação junto da A3ES. O processo de criação de novos cursos varia de instituição para instituição, mas é um processo relativamente complexo, uma vez que é obrigatório o cumprimento de um conjunto de regras, antes da submissão do pedido à A3ES, o que acontece normalmente por via eletrónica, entre setembro e 15 de outubro de cada ano.

Para se chegar ao momento da submissão, a proposta de criação tem de ser instruída com todos os elementos de informação que constam do guião de pedido de acreditação prévia de novo ciclo de estudos da A3ES⁶, desde a área científica do curso, o grau, o número de vagas e respetivo plano de estudos, à sua adequação ao projeto científico e cultural da instituição proponente. Para cada disciplina que integra o plano de estudos é

⁴ AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES). **Acreditação prévia de novos ciclos de estudos**. Disponível em: <<http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

⁵ _____. **Avaliação/acreditação de ciclos de estudos em funcionamento**. Disponível em: <<http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos/avaliacao/acreditacao-de-ciclos-de-estudos-em-funcionamento>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

⁶ _____. **Acreditação prévia de novos ciclos de estudos**. Disponível em: <<http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

necessário também descrever os objetivos de aprendizagem, os conteúdos programáticos, a demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos de aprendizagem, as metodologias de ensino e de avaliação, a demonstração da coerência das metodologias de ensino com os objetivos de aprendizagem, a bibliografia principal, bem como o docente responsável e outros que poderão vir a lecionar a disciplina. Para cada docente envolvido num novo curso é também necessário preencher uma ficha pessoal que esclarece o seu grau académico, o seu vínculo à instituição, o seu centro de investigação, as suas publicações, a sua experiência profissional e a disciplina que irá lecionar no curso⁷. É também necessário indicar o docente responsável pelo funcionamento do curso.

Qualquer que seja o grau a conceder (graduação, mestrado ou doutorado), a instituição proponente tem obrigatoriamente, de acordo com o D.L. n.º 74/2006, de ter um corpo docente próprio, maioritariamente constituído por detentores do grau de doutor, com uma ligação à instituição preferencialmente superior a três anos. São também necessárias informações relativas ao número e qualidade do pessoal não docente que poderá ser afeto ao curso, bem como as instalações e equipamentos disponíveis. É ainda necessário clarificar a inserção do novo curso na oferta formativa nacional, a existência de outros ciclos de estudos idênticos no espaço europeu e a empregabilidade expectável dos estudantes que o venham a frequentar.

Finalmente, a instituição deve ainda fazer uma breve análise SWOT, identificando os pontos fracos e fortes, as oportunidades e os constrangimentos do curso que pretende criar.

Dentro de cada instituição há procedimentos específicos, porém de uma forma genérica, poder-se-á dizer que este documento deverá obter a aprovação dos órgãos científicos e pedagógicos para poder finalmente ser submetido à acreditação, estando esta submissão condicionada ao pagamento prévio de, atualmente, 4.000 euros.

De acordo com a legislação em vigor, a A3ES nomeia depois uma Comissão de Avaliação Externa (CAE) que procede à avaliação da proposta e elabora um relatório que é remetido à instituição para que esta possa responder a quaisquer dúvidas ou solicitações. Finalmente, a CAE elabora uma proposta de decisão –

não acreditação, acreditação com condições ou acreditação – que é sancionada (ou não) pelo Conselho de Administração da A3ES. Uma decisão de não acreditação implica que a instituição de ensino superior não pode incluir o curso na sua oferta formativa. A acreditação com condições pode implicar condições a cumprir no imediato, a um ano ou a três anos. A acreditação é normalmente feita por seis anos, após o que será necessário submeter o curso a um processo de avaliação.

4 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Os processos de avaliação de cursos em funcionamento estão definidos no Regulamento n.º 392/2013, da A3ES. Aí se estabelece que a avaliação, obrigatória, se realiza de seis em seis anos. Quanto à operacionalização do processo, ele requer o preenchimento na plataforma on line de um formulário⁸, idêntico ao que é submetido para a acreditação de um novo ciclo de estudos. Aqui, a responsabilidade principal de organização do processo cabe ao docente responsável pelo curso.

A grande diferença relativamente ao processo de acreditação reside nos dados que são solicitados relativamente aos estudantes que frequentam o curso. De facto, procura-se aqui perceber o perfil dos estudantes que ingressaram no curso, qual o seu percurso formativo, o tempo de permanência no curso (isto é, o seu sucesso ou insucesso), os níveis de empregabilidade atingidos e também a capacidade da instituição de acolher estudantes estrangeiros e também de se internacionalizar (quer do ponto de vista dos estudantes, quer do ponto de vista dos docentes afetos ao curso). Este documento pede ainda uma análise SWOT do funcionamento do curso, com a identificação dos pontos fracos e fortes, das oportunidades e constrangimentos do ciclo de estudos e em função dos quais se podem (e devem) identificar propostas de melhoria a implementar.

É também aqui que é possível propor alterações da estrutura curricular do curso, embora se possam apenas ponderar alterações que não modifiquem os objetivos inicialmente propostos. A Deliberação n.º 2392/2013 estabelece os limites dessas alterações. Se, por ventura, a instituição pretender realizar modificações de fundo na estrutura de um ciclo de estudos, deve então descontinuar esse curso e submeter a um processo de acreditação o novo curso.

⁷No final deste texto incluem-se exemplos de duas fichas, uma de unidade curricular e outra de docente.

⁸AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES). **Avaliação / acreditação de ciclos de estudos em funcionamento.** Disponível em: <<http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guiões-e-procedimentos/avaliacao/acreditacao-de-ciclos-de-estudos-em-funcionamento>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

Tal como acontece no processo de acreditação, também este relatório de autoavaliação é submetido à aprovação dos órgãos científicos e pedagógicos da instituição de ensino superior, e a sua submissão à A3ES implica o pagamento prévio de 4.000€.

Depois de realizado e submetido à A3ES o relatório de autoavaliação, é nomeada uma Comissão de Avaliação Externa (CAE), composta por três a cinco elementos, de acordo com o Regulamento n.º 392/2013. A esta CAE cabe a apreciação do relatório e a realização de uma visita à instituição, durante a qual deve recolher outros elementos de avaliação, nomeadamente através do contacto com docentes e estudantes do curso, com pessoal administrativo e auxiliar da instituição, com elementos da comunidade local e com as autoridades académicas, científicas e pedagógicas da instituição.

Na sequência dessa visita é elaborado pela CAE um relatório preliminar de avaliação, que pode conter sugestões de correção ao funcionamento do curso, e que faz uma primeira recomendação de avaliação. Mais uma vez, trata-se de renovar a acreditação e, portanto, pode tratar-se de uma recomendação de acreditação, ou de acreditação condicionada, ou de não acreditação.

A instituição tem o direito de responder a este relatório preliminar, contrapondo os argumentos que entender adequados. Depois dessa resposta, a CAE faz uma proposta de decisão que submete ao Conselho de Administração da A3ES para decisão. Para todos os efeitos, o Conselho de Administração pode sempre deliberar em sentido contrário ao da proposta da CAE. No caso de decisão de não renovação da acreditação, a instituição de ensino superior pode recorrer da decisão junto do Conselho de Revisão.

Quando a acreditação impõe condições, que podem ser imediatas, a um ano ou a três anos, a instituição obriga-se a cumprir essas condições no prazo imposto, sob pena de revogação da acreditação. Para fazer prova do cumprimento das condições impostas, a instituição realiza os relatórios de seguimento, no prazo que lhe foi estipulado, demonstrando e fornecendo evidências da satisfação das condições. A não apresentação destes relatórios de seguimento implica a anulação da acreditação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir importa traçar uma breve apreciação dos processos anteriormente descritos. Em primei-

ro lugar, não é possível ignorar que os processos de acreditação e de avaliação implicaram, para as instituições de ensino superior, um gigantesco esforço de auto-organização, para responder, em prazos muitas vezes apertados, às solicitações inerentes a estes processos. Foi necessário que todos, nas instituições e também fora delas, interiorizassem as rotinas necessárias e passassem a pausar a sua atuação por essas regras e procedimentos.

Se é certo que muitas instituições, públicas e privadas, tiveram de abandonar a oferta de cursos que não obtiveram o reconhecimento necessário dos parâmetros de qualidade exigidos, também é certo que se pode afirmar que, de alguma maneira, a qualidade do ensino superior melhorou, assim como a qualificação do corpo docente. A exigência, por parte da A3ES, de um corpo maioritariamente qualificado com o grau de doutor e com vínculo estável à instituição, reforçou a necessidade das instituições garantirem essas condições para poderem ter ofertas formativas acreditadas e consistentes.

Os processos de acreditação e avaliação criaram condições para que as instituições de ensino superior reavaliassem a sua oferta formativa, procurando afirmar-se no contexto nacional, utilizando precisamente os resultados das avaliações externas. Tal não significa que este processo seja isento de críticas, quer do ponto de vista formal, quer do ponto de vista do modelo de funcionamento. Uma das mais recorrentes tem a ver com a composição das Comissões de Avaliação Externa, por motivos de eventuais conflitos de interesses, apesar do conjunto estrito de normas e regras que as regula, como consta do Manual de Avaliação.

Outra crítica recorrente é relativa à, por vezes excessiva, burocracia inerente à organização dos processos de criação e/ou avaliação dos cursos. É certo que cada instituição de ensino superior criou mecanismos próprios para conduzir estes processos, mas importa sublinhar que eles são burocráticos por natureza, uma vez que obrigam à recolha de pareceres em diferentes órgãos e, por vezes, à recolha de documentos em instituições externas ao ensino superior, como acontece nos cursos em que, curricularmente, está prevista a existência de estágios.

Em tempos de grande crise económica e com uma evolução negativa dos orçamentos das instituições de ensino superior públicas, nomeadamente das Universidades⁹, os custos com os processos de avaliação/acredi-

⁹Uma análise da evolução do financiamento das universidades públicas portuguesas pode ser encontrada em CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS. **Financiamento**. Disponível em: <<http://www.crup.pt/pt/ensino-universitario/financiamento>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

tação não são despidiendos, o que significa que cada instituição tem de ponderar a relação custo-benefício quando submete um novo ciclo de estudos à acreditação, ou um ciclo de estudos em funcionamento à acreditação.

Genericamente, creio não ser impossível um balanço globalmente positivo dos processos de acreditação/avaliação dos cursos do sistema de ensino superior português, porém é necessária uma nota crítica, que se prende com a eventual excessiva burocratização dos procedimentos e com eventuais conflitos de interesses entre as instituições de ensino superior proponentes e as CAE. Creio que, apesar destes constrangimentos, e das “dores” provocadas pelos processos de acreditação/avaliação, o resultado final se consubstancia num reforço da qualidade da oferta formativa das instituições de ensino superior que começa a ser percecionada pelos estudantes quando ponderam as suas decisões em termos de escolha da instituição de ensino superior que querem frequentar.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES). Deliberação n.º 2284/2010. Fixa os montantes da taxa a cobrar pelo procedimento de avaliação de ciclos de estudos em funcionamento. **Diário da República**, 2.ª série, n. 237, 09 dez. 2010, p. 59720. Disponível em: <http://www.fep.up.pt/servicos/srh/NEWSLETTER/8_Dezembro_2010/Documentos/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Delibera%C3%A7%C3%A3o%20n.%C2%BA%202284_2010%20de%2009%20de%20Dezembro.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- _____. Deliberação n.º 1480/2013. Fixa a taxa a cobrar pelos procedimentos de acreditação prévia de novos ciclos de estudos e de avaliação/acreditação de ciclos de estudos em funcionamento. **Diário da República**, 2.ª série, n. 137, 18 jul. 2013a, p. 22678. Disponível em: <<http://dre.tretas.org/dre/310563/>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- _____. Deliberação n.º 2392/2013. Deliberação sobre alteração dos elementos caracterizadores de um ciclo de estudos. **Diário da República**, 2.ª série, n. 250, 26 dez. 2013b, p. 36769-36770. Disponível em: <<http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/quadro-normativo/deliberacao-sobre-alteracao-dos-elementos-caracterizadores-de-um-ciclo-de-estudos>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- _____. Regulamento n.º 392/2013. Aprova o regime dos procedimentos de avaliação e de acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos. **Diário da República**, 2.ª série, n. 200, 16 out. 2013c, p. 31108-31113. Disponível em: <<http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/quadro-normativo/regulamento-dos-procedimentos-de-avaliacao-e-de-acreditacao>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- _____. **Acreditação prévia de novos ciclos de estudos**. Disponível em: <<http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos/acreditacao-previa-de-novos-ciclos-de-estudos>>. Acesso em: 03 nov. 2015.
- _____. **Avaliação/acreditação de ciclos de estudos em funcionamento**. Disponível em: <<http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/guioes-e-procedimentos/avaliacao/acreditacao-de-ciclos-de-estudos-em-funcionamento>>. Acesso em: 03 nov. 2015.
- _____. **Manual de Avaliação**. 2013d. Disponível em: <<http://www.a3es.pt/pt/acreditacao-e-auditoria/manual-de-avaliacao/manual-de-avaliacao>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- _____. **Relatório de Atividades 2009**. Disponível em: <<http://www.a3es.pt/pt/documentos/documentos/relatorios-de-atividades>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- _____. **Relatório de Atividades 2010**. Disponível em: <<http://www.a3es.pt/pt/documentos/documentos/relatorios-de-atividades>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. Lei n.º 38/2007 de 16 de agosto. **Diário da República**, 1.ª série, n. 157, 16 ago. 2007, p. 5310-5313. Disponível em: <http://www.a3es.pt/sites/default/files/L_38-2007_RJAES.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- BOLOGNA PROCESS. **History**. 2009. Disponível em: <<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- _____. **The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process implementation report**. 2015. Disponível em: <<http://www.ehea.info/news-details.aspx?ArticleId=385>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES PORTUGUESAS. **Financiamento**. Disponível em: <<http://www.crup.pt/pt/ensino-universitario/financiamento>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- MARTINS, Filipa Miranda. **A A3ES como entidade reguladora independente: natureza e regime jurídico**. 2013. 62f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade do Porto. 2013. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/5400/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Filipa+Miranda+Martins>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março, **Diário da República**, 1.ª série-A, n. 60, 24 mar. 2006, p. 2242-2257. Disponível em: <https://www.fct.pt/apoios/bolsas/DL_74_2006.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- _____. Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de novembro, **Diário da República**, 1.ª série, n. 212, 5 nov. 2007, p. 8032-8040. Disponível em: <http://www.a3es.pt/sites/default/files/DL_369-2007_A3ES.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2015.

Ficha Curricular do Docente (exemplo)

Dados Pessoais

Nome	
Instituição de ensino superior	
Unidade Orgânica	
Categoria	
Grau	
Área científica deste grau académico	
Ano de obtenção do grau académico	
Instituição que conferiu este grau académico	
Regime de tempo na instituição	

Outros graus académicos ou títulos

Ano	Grau ou título	Área	Instituição	Classif.

Atividades científicas – referenciar até 5 artigos em revistas internacionais com revisão por pares, livros ou capítulos de livros, relevantes para o ciclo de estudos

Atividades de desenvolvimento de natureza profissional de alto nível (5 referências)

Experiência Profissional Relevante (5 referências)

Distribuição do serviço docente

Unidade Curricular	Ciclo de Estudos	Tipo	Nº Total de Horas de contacto

Ficha de Unidade Curricular (exemplo)

Unidade curricular:

Docente responsável (preencher o nome completo) e respetivas horas de contacto na unidade curricular:

Outros docentes e respetivas horas de contacto na unidade curricular:

Objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes):

Intended learning outcomes of the curricular unit (knowledge, skills and competences to be developed by the students):

Conteúdos programáticos:

Syllabus:

Demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos de aprendizagem da unidade curricular:

Demonstration of the syllabus coherence, with the curricular unit's learning objectives:

Metodologias de ensino (avaliação incluída):

Teaching methodologies (including evaluation):

Demonstração da coerência das metodologias de ensino com os objetivos de aprendizagem da unidade curricular:

Evidence of the teaching methodologies coherence with the curricular unit's intended learning outcomes:

Bibliografia principal:

A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL NAS REGIÕES DE COLONIZAÇÃO ALEMÃ DO RIO GRANDE DO SUL

WORLD WAR II IN REGIONS SETTLED BY GERMANS IN RIO GRANDE DO SUL

*René E. Gertz*¹

RESUMO: Os estados do sul do Brasil foram, a partir do século XIX, palco de um processo de colonização com imigrantes centro-europeus, com destaque para alemães, a ponto de muitas regiões apresentarem características marcantes da origem nacional dos colonizadores. No mínimo desde a proclamação da República, em 1889, essa situação gerou preocupações entre intelectuais e políticos brasileiros, e desde a Primeira Guerra Mundial aconteceram medidas nacionalizadoras. Elas se acentuaram na década de 1930, atingindo seu auge no contexto da Segunda Guerra Mundial. Este é o tema deste artigo.

Palavras-chave: Nacionalização. Colonização alemã. Segunda Guerra Mundial. Rio Grande do Sul

ABSTRACT: Beginning in the 19th century, the southern states of Brazil underwent a colonization process with Central European immigrants, especially Germans, to the point that many of those regions show marked features due the national origin of the settlers. At least since the time when the Republic was proclaimed, in 1889, this situation raised concerns among Brazilian intellectuals and politicians and, beginning in World War I, nationalization measures were applied. They became more stringent in the 1930s, reaching their high point in the context of World War II. That is the subject of this article.

Keywords: Nationalization. German colonization. World War II. Rio Grande do Sul.

1 INTRODUÇÃO

O projeto brasileiro de colonização com alemães não foi consensual, desde o seu início. Por isso, sempre houve críticas e observações desabonadoras em relação a eles e aos seus descendentes estabelecidos no país. Esses sentimentos foram reforçados e se difundiram, sobretudo, a partir de 1871, quando os vários Estados alemães foram unificados num país unitário, o Império Alemão. Esse império estava chegando tardiamente ao “mercado” de colônias fora da Europa, e poderia estar arquitetando objetivos inamistosos em relação ao Brasil, podendo aproveitar-se, para esse fim, dos seus compatriotas aqui estabelecidos.² Assim, nos aproximadamente 25 anos que vão de 1890 até o início da Primeira Guerra Mundial, em 1914, a discussão em torno daquilo que se

denominou “perigo alemão” transformou-se em algo cotidiano, ao menos para brasileiros mais ou menos informados. Jornais chegaram a manter colunas permanentes sobre o tema (GERTZ, 1998a), destacados intelectuais da época participaram do debate. Basta citar o pequeno livro do conhecido intelectual Sílvio Romero (1906), intitulado *O alemnismo no sul do Brasil: seus perigos e meios de os conjurar*. Esse clima resultou numa série de atos contra as referidas populações, durante o assim chamado primeiro conflito mundial, conhecidos por pessoas mais ou menos informadas, e mais recentemente detalhados numa tese de doutorado de Stefan Chammorro Bonow (2011), defendida na PUCRS.

Mesmo que nos anos posteriores à Primeira Guerra Mundial – em virtude da derrota militar da Alema-

¹Doutor em Ciência Política pela Universidade Livre de Berlim. Professor de História na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor aposentado de História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: gertz@cpovo.net.

²Dois teses de doutorado com avaliações divergentes sobre esse tema são HELL (1966) e BRUNN (1971).

nha – o assim chamado “perigo alemão” concreto, material, isto é, a possível cobiça colonial-imperialista alemã em relação a algumas regiões brasileiras com significativa presença de descendentes, não fosse mais plausível, as referências ao mesmo nunca cessaram de todo, ao longo da década de 1920 (GERTZ, 2002, p. 124-150). É que a expressão “perigo alemão” não se referia unicamente à possibilidade de invasão e anexação de partes do território brasileiro pelo império alemão, mas também ao fato de que a existência daquilo que era conhecido como “quistos étnicos”, isto é, “cânceres”, supostamente representados pelas comunidades consideradas não integradas, não assimiladas ao conjunto da população brasileira, constituiria um fator de desagregação interna para a nacionalidade brasileira, um problema para a consolidação do país como uma unidade minimamente homogênea do ponto de vista político, étnico, cultural e religioso.³

Escolas privadas atuando livres, tanto em relação ao conteúdo ensinado às crianças quanto à língua em que isso era feito, sociedades recreativas, culturais, e mesmo econômicas que mantinham e divulgavam tradições alemãs, igrejas pertencentes a confissões diferentes da absolutamente majoritária confissão católica – lembre-se a tradicional ênfase de que 98% da população brasileira seria católica, por essa época –, um inegável nível de miscigenação relativamente baixo, em grande parte decorrente do isolamento geográfico, potencializado pela homogeneidade étnica e, muitas vezes, religiosa das “colônias”, e a consequente dificuldade de contato, e, não por último, um *suposto*⁴ abstencionismo ou indiferentismo político fizeram com que as comunidades resultantes do processo de imigração e colonização, em especial no assim chamado “sul” do Brasil, fossem vistas como os citados corpos estranhos malignos incrustados na sociedade brasileira, minando-a, por assim dizer, a partir “de dentro”. E não se pode esquecer que essa forma de pensar foi ganhando corpo dentro do contexto de um nacionalismo patriótico – não necessariamente econômico – crescente a partir da guerra de 1914 a 1918 (OLIVEIRA, 1990).

2 A SITUAÇÃO DE 1924 a 1937

No Rio Grande do Sul, iniciou, a partir de 1924, uma relativamente bem-sucedida reação da “colônia alemã” frente às desconfiças com que ela vinha sendo encarada por uma parte da população estadual por ocasião dos festejos do centenário da imigração, festejos aos quais as próprias autoridades estaduais se associaram (WEBER, 2004). Essa tendência culminou nas eleições municipais de 1928, quando nos principais municípios de colonização alemã ocorreram articulações muito consistentes para eleger intendentes (prefeitos) com raízes locais, e que fossem descendentes de alemães. Mas essa reação repercutiu de forma ambivalente entre os críticos da imigração alemã. Como aconteceu em outros momentos da história, alemães e descendentes eram acusados de desinteressados, indiferentes em relação à vida política brasileira quando não ocupavam cargos nas administrações porque estes lhes eram vedados, mas, inversamente, acusados como perigosos intrometidos, quando reivindicavam seu direito de lutar por esses cargos.

Permito-me apresentar um caso ilustrativo que envolve um personagem que é homenageado num ginásio esportivo, à beira da rodovia, em um município não muito distante de Ivoti. Trata-se do médico e político Décio Martins Costa. Nas referidas eleições de 1928, ele havia concorrido, pelo Partido Libertador, ao cargo de intendente de Lajeado, tendo ficado em terceiro lugar. Mesmo que essas eleições tenham demonstrado, objetivamente, a capacidade de organização e o espírito “cívico” dos lajeadenses (GERTZ, 2002, p. 76-79), o candidato derrotado aproveitou uma estada no Rio de Janeiro, poucas semanas depois, para destilar seu fel contra a população que o deixara em terceiro lugar na contagem dos votos. Segundo Martins Costa, o episódio eleitoral em Lajeado teria mostrado o “lado desagradável e nocivo do desenvolvimento cultural e político da nacionalidade”, pois a população local

mantém-se estranha ao destino da Nação. Não pode sentir como nós descendentes das raças que se irmanaram na luta épica pela conquista do solo,

³ A respeito da política de combate aos “quistos étnicos”, em nível nacional, cf. GERALDO, 2007, p. 111-168.

⁴ A palavra “suposto” recebe destaque porque, de fato, se trata de um fato muito relativo. O abstencionismo político constitui uma clara lenda quando se trata do estado de Santa Catarina. Ali não só as autoridades municipais das regiões típicas de colonização alemã eram amplamente constituídas de pessoas de sobrenome alemão, mas os próprios governadores tinham sobrenomes alemães, a ponto de que da proclamação da República até hoje o estado já teve, no mínimo, 11 governadores titulares de sobrenome alemão – em contraposição, o Rio Grande do Sul, durante toda a história republicana, teve apenas três sobrenomes alemães como candidatos ao cargo, sem que ao menos um deles fosse eleito. Da mesma forma, até os anos 1920, constata-se uma presença muito grande de municípios típicos de colonização alemã sendo administrados por pessoas de sobrenome não alemão, e que, frequentemente, não residiam, de forma tradicional, na comunidade. Sob esse aspecto, o abstencionismo efetivamente era “suposto”, porque “imposto”.

esse orgulho, esse entusiasmo, esse calor, esse interesse de estar ligado a um grande todo que se chama Brasil, no culto de cuja unidade indissolúvel e eterna morreram os nossos avós. O Brasil para os desnacionalizados [obviamente a referência aqui são os “alemães” de Lajeado] existe apenas quando são chamados a pagar impostos nas coletorias federais. O que melhor lhes parece sempre é a formação de uma nacionalidade de gente de sua extirpe. Ali está o terreno em que medram e estendem raízes as condenáveis ideologias das pequenas pátrias... Se eu não fosse oposicionista, pediria diretamente aos poderes constitucionais do país que remediassem esse grande mal (*Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 18 de agosto de 1928, apud GERTZ, 2002, p. 149).

Esse clima adverso agravou-se nos meses seguintes. Nesse sentido, ocorreu um episódio marcante no ano seguinte, 1929, quando estava sendo articulada a candidatura de Getúlio Vargas à presidência da República. Para fomentar uma mobilização geral a favor da candidatura, foi convocado, para o mês de julho, um longo “1º Congresso das Municipalidades Riograndenses”, com a presença maciça de intendentes e outros políticos de todo o interior do estado. A importância atribuída ao evento pode ser aferida pelo fato de que a *Revista do Globo* lhe dedicou uma reportagem de 28 páginas, mais uma página de editorial.⁵ Entre os assuntos tratados, recebeu destaque a necessidade de unificação do ensino, discussão que subentendia, entre outras coisas, a imposição de uma limitação às escolas das assim chamadas regiões de colonização. Foi em especial o intendente de Montenegro, Egydio Hervé, quem expressou de forma mais clara aquilo que estava em debate.⁶ Segundo ele, haveria nas “colônias” gente que tentava incutir nas crianças sentimentos antinacionalistas. Osvaldo Aranha, que exercia o importante cargo de Secretário do Interior, falou depois de Hervé e destacou que estava pensando numa unificação dos métodos de ensino em todo o estado, para que fossem despertados os mesmos sentimentos em todos os cidadãos gaúchos (GERTZ, 2014, p. 20-21).

Mesmo que faltem estudos especializados, essa pressão sobre o sistema escolar das “colônias”, considerado um dos principais fatores responsáveis pela existência dos famigerados “quistos étnicos”, porém, não avançou, nos meses seguintes, em virtude da necessidade que os políticos sentiam de garantir o apoio de pessoas e instituições da região colonial para as eleições de 1930,

com o candidato Getúlio Vargas, e, mais ainda, para o posterior processo revolucionário. E esse clima ameaçador experimentou, por aqui, uma reversão clara, após a vitória dos revolucionários, em 1930 – ao contrário daquilo que aconteceu em Santa Catarina, onde a assim chamada “nacionalização” iniciou no dia seguinte à vitória revolucionária. No Rio Grande do Sul, em contrapartida, o governo do estado foi entregue a José Antônio Flores da Cunha, que permaneceu no cargo até outubro de 1937. E ele se revelou, muito logo, amigo da “colônia” – tanto da alemã quanto da italiana –, durante os sete anos em que permaneceu no governo. Em um livro escrito pelo historiador Aurélio Porto, em 1934, intitulado *O trabalho alemão no Rio Grande do Sul*, no contexto das comemorações dos 110 anos da imigração alemã, enfatiza-se que um antepassado do governador veio com os primeiros imigrantes alemães chegados a São Leopoldo, em 1824 (PORTO, 1934, p. 132). No mesmo ano, o dia 25 de julho foi transformado em feriado estadual, como “Dia do Colono”, tendo como referência a data aceita como a da chegada dos primeiros alemães. No ano seguinte – 1935 –, foi publicado um livro sob o significativo título *O patriótico governo do Gen. José Antônio Flores da Cunha: o trabalho alemão no Rio Grande do Sul* (SOVERAL, 1935). Com isso, a discussão em torno da nacionalização do ensino não “decolou” no Rio Grande do Sul.

Mas a fuga de Flores da Cunha, em outubro de 1937, a intervenção federal no Rio Grande do Sul e a decretação do Estado Novo, em novembro, significaram uma mudança profunda no tratamento dessa questão. Mesmo que a guerra tenha começado, na Europa, apenas em 1939, e mesmo que o Brasil só tenha declarado guerra aos assim chamados países do “Eixo” em agosto de 1942, o processo iniciado em 1938 pode ser visto como uma continuidade, que só amainou com o fim do conflito, em 1945. Está claro que existiram duas fases ou ênfases, nesse processo, uma primeira, cujo auge é constituído pela assim chamada “nacionalização” no campo do ensino, quando ocorreu uma forte intervenção, e, em muitos casos, um fechamento das escolas privadas nas regiões de colonização alemã e italiana, que se concentra, cronologicamente, no ano de 1938, apesar de aprofundada em 1939. Mas já neste ano de 1938, e, depois, sobretudo a partir de 1939, inicia outro tipo de “nacionalização”, mais geral, abrangendo todos os âm-

⁵ REVISTA do Globo, Porto Alegre, v. 1, n. 14, 3 ago. 1929 (matéria não paginada).

⁶ Egydio Hervé fora eleito, em 1928, intendente de Montenegro, em circunstâncias *sui generis* (ver a respeito, GERTZ, 2002, p. 79-85).

bitos de vida das comunidades “coloniais”, no mínimo, com atos de vigilância, que, no decorrer do tempo, desembocaram em intervenções também nas associações recreativas, culturais, e mesmo eclesiásticas. Claro, não sabemos até onde esses acontecimentos teriam ido se a guerra não tivesse eclodido ou se o Brasil tivesse mantido sua neutralidade. Em todo caso, com a eclosão da guerra, em setembro de 1939, e, sobretudo, a posterior entrada do Brasil, em 1942, essas medidas se potencializaram.

3 ALGUMAS POSSÍVEIS BASES MATERIAIS E POLÍTICAS PARA OS CONFLITOS

Antes de fazer referência a alguns dos efeitos mais notórios desse processo sobre a população de origem alemã, deve-se dizer algumas palavras sobre que fatores podem ter influenciado os acontecimentos verificados entre 1938 e 1945 em relação a alemães e descendentes no Rio Grande do Sul. Vou referir apenas dois aspectos, um mais estrutural interno, envolvendo política regional e dados socioeconômicos, o outro envolvendo o contexto político internacional.

Não há dúvida de que hoje em dia estão em alta concepções sobre a importância da subjetividade, de ideias, de sentimentos. Nesse sentido, as persistentes referências de longa data sobre “perigo alemão”, sobre “quistos étnicos”, com certeza, tiveram suas dimensões infladas num momento de grande instabilidade cultural, ideológica, política pelo mundo todo, incluindo o Brasil. Mas havia fatores por assim dizer infraestruturais, objetivos, que, muito provavelmente, favoreceram a difusão dessas concepções.

Refiro-me à inserção política e socioeconômica da referida população no estado do Rio Grande do Sul. Tenho chamado a atenção para as grandes diferenças em relação à inserção política de alemães e descendentes neste estado e em Santa Catarina. Quanto à política – como já foi destacado –, o estado vizinho registra governadores com sobrenome alemão desde o início da República. Em contrapartida, por aqui, os primeiros candidatos ao cargo com sobrenome alemão só apareceram depois da Segunda Guerra Mundial (Edgar Luiz Schneider, em 1950; Wolfram Metzler, em 1954; e Egydio Michaelsen, em 1962). Mas nenhum deles foi eleito. Não há como não interpretar esse dado em sentido inverso ao do suposto desinteresse político, acima referido, pois o caso de Santa Catarina demonstra um interesse absolutamente normal, e ali lhes foi facultado participar, enquanto no Rio Grande do Sul esse acesso lhes foi negado.

Levando essas considerações um passo adiante, derivam-se delas algumas conclusões que não se pode provar, de forma, por assim dizer, matemática, mas que são, no mínimo, plausíveis. Como à sociedade de origem alemã no Rio Grande do Sul foi vedado o acesso direto ao aparelho de Estado, ela, no decorrer do tempo, fortaleceu suas instituições específicas internas, a fim de enfrentar esse aparelho de Estado, que não se lhe apresentava benigno. Mais uma vez, uma comparação com Santa Catarina é instrutiva. Comparando a estrutura e as funções de ligas de sociedades recreativas e culturais nas regiões de colonização alemã de lá com as daqui, constata-se que a função exclusiva das de lá – tanto no texto dos respectivos estatutos quanto na prática cotidiana – era a de produzir diversão, sociabilidade, enquanto as daqui tinham como importante função adicional a representação das comunidades diante do Estado, portanto, eram vistas e utilizadas como grupo de pressão. Isso fica ainda mais claro no caso das associações socioeconômicas e eclesiásticas. O católico *Volksverein*, por exemplo, cujo nome em português era União Popular, foi um poderoso grupo de pressão cooperativista-religioso, aqui no Rio Grande do Sul, o mesmo acontecendo com o luterano Sínodo Riograndense e a Liga de União Colonias, uma associação também cooperativista que foi articulada, ao final dos anos 1920, por pastores. Em Santa Catarina, as associações desse tipo não existiam ou tinham um caráter bem diferente – só para exemplificar, nos arquivos da Igreja Evangélica Alemã se encontram muitos documentos louvando o caráter muito organizado e a eficácia das ações do sínodo gaúcho, mas deplorando a desorganização e a ineficácia dos dois sínodos que atuavam neste último estado.

Com isso, a assim chamada sociedade tradicional, “típica” do Rio Grande do Sul se via forçada a fazer algumas concessões à população “colonial”, mas não estava ameaçada em seu controle hegemônico no estado. Na década de 1930, porém, apareceram sinais de que essa hegemonia poderia vir a ser posta em xeque pelo desenvolvimento “natural” que se processava na economia e na sociedade gaúchas. Alguns dados numéricos contidos nos censos sugerem isso. Dividindo o estado em suas supostas duas “metades”, e excluindo o município de Porto Alegre da contabilidade, o “sul”, a Campanha, continuava sendo superior naquilo que tangia a uma elite intelectual, pois 56% das pessoas com curso superior estavam ali, contra apenas 44% no “norte”. Mas demograficamente estava em andamento uma mudança muito significativa. Enquanto pelo censo de 1920 o número de habitantes nas duas “metades” era

mais ou menos o mesmo, em 1940 o “norte” abrigava 59% contra apenas 41% do “sul”, e quanto ao caráter urbano dessa população a assimetria era ainda maior; enquanto apenas 36% da população “sulina” era considerada urbana, esse percentual alcançava 64% no “norte”. Além disso, com exceção da produção pecuária, onde o “sul” continuava predominando com 54% contra 46%, o “norte” superava o “sul” em todos os demais indicadores socioeconômicos (GERTZ, 1991, p. 77). Se agregarmos o município de Porto Alegre ao “norte”, a supremacia em relação ao “sul” fica muito mais gritante ainda.

Claro, nós não sabemos em que medida o assim chamado Rio Grande do Sul “tradicional”, o Rio Grande do Sul da Campanha, tinha conhecimento e consciência desse crescimento do “norte”, mas é plausível que essa tendência ao “desequilíbrio” tenha sido percebida, aguçando a prevenção contra a região imigrantista, contra os “alienígenas”.

Além desse aspecto socioeconômico e de política interna, não há como não referir os reflexos da situação internacional, de forma concreta a existência do nazismo na Alemanha, e a inegável atuação do partido nazista em território brasileiro. Esse tema é controvertido, e não é fácil chegar a um consenso, mas não me furto a apresentar meu raciocínio a respeito. Antecipo minha posição: considero que o assim chamado “perigo nazista” no “sul” do Brasil sempre foi – e continua sendo – superdimensionado. Em primeiro lugar, até hoje não foi apresentada nenhuma evidência de que a alta cúpula nazista alemã em algum momento tivesse sequer pensado na propalada invasão e anexação de partes do Brasil. Uma única fonte contemporânea afirmava isso – um livro do dissidente Hermann Rauschning –, mas ela foi, entretanto, desmascarada como fraude. Arquivos gaúchos recentemente localizados, mas ainda não avaliados, lançam alguma luz sobre as motivações do autor. Claro, se Hitler tivesse vencido a guerra, teria ocupado o mundo todo, mas a existência do suposto projeto nesse sentido em relação ao “sul” do Brasil se baseia muito mais no imaginário que em fatos concretos.

Quanto à atividade partidária, há, evidentemente, imagens, fotografias, que, muitas vezes, impressionam, pois mostram cenas festivas com gente de braço erguido, bandeiras nazistas, etc. Mas quando vamos para os dados numéricos, tudo isso se relativiza. De fato, ape-

nas pouco mais de 500 pessoas estiveram filiadas ao partido nazista no Rio Grande do Sul, quando o censo de 1940 registrou a presença de 15.279 cidadãos alemães aqui residentes (mais 7.543 naturalizados). E essa atividade não esteve proibida até o final de 1937, pelo contrário, com frequência, foi alvo de manifestações de simpatia por parte das mais altas autoridades federais e estaduais. O folclore inclusive relata que o então cônsul alemão no estado, Friedrich Ried, teria sido companheiro do governador Flores da Cunha em muitas das “farras” que este promovia. Deve-se lembrar que só podiam pertencer ao partido cidadãos alemães – descendentes não. Há, sim, registros de algumas atividades nazistas depois que a ação partidária foi expressamente proibida, no início de 1938, mas desconheço atos concretos que pudessem ser classificados como de “lesa-pátria”, isto é, expressamente atentatórios contra o Brasil.

Essa visão sobre o tema não é só minha, entretanto outros trabalhos acadêmicos apontam na mesma direção. Cito aqui uma tese de doutorado defendida em 2011, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em que uma autora que sofreu manifestações de preconceito enquanto pesquisava na França, por não ser exatamente uma representante típica da “raça branca”, escreve, nas “considerações finais”: “Entretanto, o índice de inserção do partido [nazista] entre os alemães residentes nesses países [Argentina, Brasil, Chile] era consideravelmente baixo”; “[o partido] congregou um número muito baixo de partidários em relação ao número de alemães estabelecidos no país [Brasil]”; “não havia, no entanto, interesse em atuar nos assuntos políticos do país de residência [Brasil]”. “Ao considerar que a congregação de todos os cidadãos alemães natos era o objetivo principal dos núcleos nazistas no exterior, o fracasso no Rio Grande do Sul foi latente.⁷ Apesar da visibilidade ganha através de manifestações públicas e da propaganda, a adesão ao nazismo no estado foi baixíssima”. “Apesar da defesa da superioridade racial e do ódio aos judeus, não foram encontrados registros de enfrentamentos ou manifestações públicas de antissemitismo” (LUCAS, 2011, p. 202-204).

A pesquisa histórica também não conseguiu mostrar atos de espionagem ou outros atentados de lesa-pátria praticados contra o Brasil, por parte de alemães e descendentes, no “sul” – a espionagem efetivamente ocorrida, em várias partes do país, foi praticada por es-

⁷ A autora, certamente, quis dizer “evidente”. Isso, apesar do fato de fixar o número de pessoas filiadas ao partido, no estado, um pouco mais alto que outras fontes – em 645 (LUCAS, 2011, p. 143).

piões mais ou menos profissionais.⁸ Assim, *objetivamente* o “perigo nazista” deve ser, no mínimo, relativizado. É óbvio que não temos como avaliar em que medida os efeitos que tudo isso teve sobre pessoas de origem alemã foram produto de uma avaliação equivocada por parte de autoridades e da população em geral, ou em que medida aconteceu um superdimensionamento proposital do “perigo” – aquilo que podemos afirmar com certeza é que quem *continua* propalando esse “perigo” como um fato histórico, até hoje, não o faz com base em dados concretamente mensuráveis.

4 A NACIONALIZAÇÃO NO CAMPO EDUCACIONAL

Dito isso, passemos a enumerar alguns efeitos concretos da “campanha de nacionalização” e da guerra propriamente dita sobre a população de que estamos nos ocupando. Já foi referida a “nacionalização” no campo da educação. As pequenas escolas comunitárias rurais, em grande medida, não conseguiram ressurgir após a guerra, enquanto parte das escolas maiores, urbanas, não foram fechadas e sobreviveram. Trata-se de um efeito contraditório, pois, de fato, as pequenas escolas rurais tinham pouco, ou nada, a ver com nazismo; as comunidades em que se inseriam não eram constituídas por cidadãos fanatizados, nem recebiam subvenções da Alemanha – constatação que não se pode generalizar em relação a algumas das grandes escolas urbanas, confessionais ou não.

No campo escolar, não há como avaliar as prováveis consequências psicológicas sobre as crianças. Li recentemente uma historinha contada por uma pessoa relativamente conhecida em Lajeado, chamada Wolfgang Hans Collischonn. Nascido no então distrito de Marques de Souza, filho de pais alemães, não falava português, mas estava em idade de ingressar na escola. No primeiro dia de aula, o pai lhe recomendou que, caso a professora lhe dirigisse a palavra, dissesse “sim”, uma palavra que não o comprometeria. Segundo seu relato,

a professora Dona Dalilla Mayer da Silva, que, aliás, era muito querida, mas não podia tolerar qualquer palavra em alemão, sob pena de perder o cargo, me perguntou o meu nome, e, conforme relato alegre e posterior de uma coleguinha a meus pais, eu teria respondido ‘sim’, causando um momento de gargalhada entre os alunos (COLLISCHONN, 2014, p. 99).

Como pesquisadores, devemos ter cuidado com relatos desse tipo – eles podem estar “folclorizados”, e metamorfoseados em episódios que, na distância histórica, até soam divertidos, hilários. Mas temos fontes contemporâneas que confirmam situações desse tipo.

O famigerado livro de Aurélio da Silva Py, o temido chefe de polícia do Rio Grande do Sul de 1938 a 1943, intitulado *A 5ª coluna no Brasil: a conspiração nazi no Rio Grande do Sul*, transcreve um relatório enviado ao igualmente famigerado secretário de educação J. P. Coelho de Souza a respeito das escolas no vale do rio dos Sinos. Sobre a situação da “escola estadual isolada” do professor Carlos Alfredo Wiest, em Morro Reuter, lê-se: “Acreditamos que o professor só ensina aos alunos leitura, e nada mais. As crianças não sabem nada; pronunciam apenas: ‘Brasil, brasileiro, Getúlio Vargas’ a quaisquer perguntas que se lhes façam, sejam elas quais forem” [sic]. Essa passagem certamente denota um verdadeiro pavor que afetava as crianças quando um estranho – no caso, um(a) inspetor(a) escolar – lhes dirigia a palavra. Além disso, provavelmente, professor e alunos se sentiam ridículos na tentativa de atender, de forma artificial, a formas de comportamento que deles se esperava. No mesmo relatório, lê-se, nesse sentido: “os discípulos não fazem trabalhos manuais nem educação física, além de cantarem o Hino Nacional completamente modificado, com interpretação gesticulada e ridícula” (PY, 1942, p. 251).

Outra situação constrangedora que merece referência foi aquela que envolveu as em geral jovens professoras enviadas para as “colônias” a fim de realizar a “nacionalização”. Eram informadas que iriam para regiões em que habitavam seres totalmente estranhos, os quais elas deveriam conquistar para a civilização brasileira. A *Revista do Globo* (1942, p. 18-19) atribuiu a uma dessas jovens enviadas a Nova Petrópolis o seguinte sentimento: “As famílias aqui não admitem vestidos acima da metade da perna. Não se pode rir muito, e nos vemos obrigadas a viver completamente isoladas”. Houve também localidades em que as professoras enviadas para intervir nas escolas locais foram, efetivamente, recebidas com hostilidade (PETRY, 2003; NEUMANN, 2003).

Há, no entanto, um ponto em que uma atividade “nacionalizadora” pode ter dado algum grau de satisfação aos atingidos. Trata-se dos deslocamentos anuais de algumas centenas de “coloninhos” para Porto Ale-

⁸ Um livro recente, baseado em detalhado estudo dos diários de bordo dos submarinos alemães que afundaram navios brasileiros durante a guerra, mostra que os comandantes desses submarinos não receberam qualquer informação ou auxílio de agentes em terra, para executar os ataques (PEREIRA, 2015).

gre, durante a Semana da Pátria. Neste caso, até pode haver algum grau de verdade nas declarações demagógicas das autoridades. Assim, o citado secretário de educação, Coelho de Souza (1940 apud LENZI, 1940), afirmou que

eles, os “coloninhos”, aprofundaram nos lares em que haviam se abrigado, nas festas que assistiram, que não abrigamos o ódio ao estrangeiro, quando o seu coração é puro e o seu braço é forte, para ajudar-nos na obra sugestiva de construir grande e forte uma nação.

Como esta deve ter sido uma possibilidade única de conhecer Porto Alegre para muitos dos “coloninhos”, ela talvez tenha sido vivenciada com algum grau de satisfação.

A intervenção nas instituições escolares e no processo educacional caracterizou a primeira fase da “nacionalização”, iniciada em 1938. Mas a “nacionalização” muito logo se ampliou para uma intervenção mais genérica sobre toda a sociedade das regiões de colonização. Já em 1939 – portanto, muito antes de o Brasil declarar guerra ao “Eixo”, e mesmo antes de ela ter iniciado, na Europa –, passaram a vigorar limitações ao uso de línguas estrangeiras nas igrejas, e foi instituída uma comissão “pró-nacionalização dos nomes estrangeiros no Rio Grande do Sul”, já no início desse mesmo ano, resultando, por exemplo, na red denominação de Novo Hamburgo para Florianópolis (GERTZ, 2005, p. 167). Desconheço as razões pelas quais um lugar com denominação de Bom Jardim, portanto, em língua portuguesa (e não alemã!), tenha sido rebatizado com um nome de origem indígena (Ivoti), já no ano de 1938, mas não tenho dúvida de que esse ato decorreu do clima então reinante, de que estamos tratando.

5 OUTROS EFEITOS DA NACIONALIZAÇÃO

Esse processo de “nacionalização” mais generalizado foi se agudizando, gradativamente, com frequentes atos de violência, culminando, nos anos seguintes, nas grandes depredações de agosto de 1942, em especial na Capital e em Pelotas (FACHEL, 2002). Entre os atos de violência acontecidos pelo interior do estado, é relativamente conhecida a depredação do Monumento ao Imigrante, em São Leopoldo, mas ocorreram, também, atos de agressão que atingiram indivíduos em seu cotidiano. Quero relatar rapidamente um deles, acontecido em Caí. Esse caso é emblemático porque aconteceu um ano e meio antes de o Brasil entrar em guerra contra o “Eixo”.

Em 26 de fevereiro de 1941, estava em andamento, na Sociedade Recreativa União Caí, o baile de carnaval. O delegado de polícia local, Armando Ferreira Filho, esteve presente e, antes de ausentar-se, foi ao balcão da copa para comprar cigarros. Adolfo Weber, supostamente sob o efeito de álcool, que estava no local, teria resmungado algumas palavras em alemão. O delegado lhe teria ordenado falar em português, ao que Weber teria respondido, em português, “não falo, porque não compreendo português”. Os dois acabaram se engalfinhando, e Weber foi indiciado, sendo depois condenado à pena de um ano de prisão, transformada em liberdade condicional de dois anos. Mesmo que na documentação não haja qualquer referência à “campanha de nacionalização”, não há dúvida de que a tensão no mínimo latente decorrente da desconfiança das autoridades em relação aos “colonos” trouxe, no presente caso, consequências desagradáveis para a vida cotidiana de um cidadão (GERTZ, 1998b).

Numa breve enumeração de efeitos generalizados da situação sobre o cotidiano dos cidadãos, pode-se iniciar com uma referência à exigência de “salvo-conduto” para deslocar-se de um lugar a outro – não só para estrangeiros, mas também para brasileiros descendentes. E a obtenção desse documento poderia ser complicada, mesmo em situações de emergência médica. Friedhold Altmann, aluno e, como professor, ao menos morador no prédio daquilo que viria a ser a Escola Normal Evangélica, e, mais tarde, diretor do Colégio Evangélico Alberto Torres, em Lajeado, por mais de 30 anos, relata em suas memórias que no nascimento do primeiro filho, em Marcelino Ramos, tinham ocorrido algumas dificuldades, motivo pelo qual ele e a esposa haviam decidido – agora residindo em São Leopoldo – que o nascimento do segundo filho deveria ocorrer em hospital de Porto Alegre. Mas para ir até lá era necessário obter o tal de salvo-conduto. A esse respeito, o memorialista anotou: “Quando os dias estavam prestes a se completar, fui à delegacia solicitar um salvo-conduto. Não deram, pois era preciso tirá-lo 24 horas antes da viagem. Fiz ver os motivos da viagem, explicando que para mim seria difícil saber quando estavam iniciando as vinte e quatro horas. Não adiantava nada. Era problema meu.” (ALTMANN, 1991, p. 93).

Há relatos de que policiais e patriotistas passavam pela “colônia” intimidando seus habitantes a comprar fotos de personalidades brasileiras, a preços exorbitantes (KIPPER, 1979, p. 45), relatos que soam verossímeis quando se leva em conta que José Plínio Fachel localizou um documento, assinado pelo chefe de polí-

cia do estado, o tenente-coronel Aurélio da Silva Py, com data de 15 de setembro de 1942, que diz o seguinte: “Esta chefia recomenda a proibição expressa da venda de retratos de personalidades do governo, álbuns, distintivos e ações de campanhas etc. que envolvam, de qualquer modo, coação moral aos compradores” (FACHEL, 2002, p. 106). São folclóricos os confiscos de rádios, livros e discos como supostos instrumentos de divulgação do nazismo, mas também foram confiscados, com muita frequência, objetos que não tinham qualquer conotação política, ideológica ou fossem específicos de determinada “etnia” (como livros de arte e coleções de selos), isso sem falar no confisco de motocicletas, que, no mesmo dia, foram vendidas a terceiros pelos policiais que as haviam tomado a seus proprietários. As sociedades recreativas e culturais, muitas vezes, foram encampadas pelo Estado, passando a abrigar forças policiais ou militares destinadas a garantir o processo de “nacionalização”. Perseguições e torturas físicas e psíquicas por parte da polícia ocorreram em grande quantidade, incluindo algumas mortes. É bastante conhecido o caso de Otto Franz, chacareiro do médico e político Wolfram Metzler, de Novo Hamburgo, que morreu em decorrência das torturas sofridas enquanto esteve preso em Porto Alegre (TONINI, 2003, p. 110). Na delegacia de polícia de Estrela, foi assassinado o agricultor Edmundo Brückner, em 3 de julho de 1942 (BERGESCH, 2003, p. 105).

Ainda que não constituíssem locais de internamento em massa – como os campos de concentração na Alemanha –, houve locais de confinamento para “súditos do Eixo” pelo Brasil todo, do Pará ao Rio Grande do Sul (PERAZZO, 2009). Aqui, o mais conhecido e folclórico foi a Colônia Penal Daltro Filho, em Charqueadas. Há relatos de maus tratos que teriam acontecido ali, incluindo ao menos uma morte – a de Frederico Patro, gerente do Banco Pfeiffer, em Venâncio Aires, ainda que, aparentemente, não tanto por tortura, mas por falta de assistência médica (SANTOS, 2005, p. 173). Mas, pouco depois da guerra, o deputado estadual udenista Alcides Flores Soares Junior denunciou a existência de um campo de internamento que teria sido muito mais violento, em Santa Rosa, onde teriam ocorrido torturas em massa, e os presos teriam sido, segundo suas palavras, “conduzidos como porcos, em caminhões” (SOARES Jr., 1948, p. 9). Mais de 60 anos depois, no dia 16 de agosto de 2009, o jornal *Correio do Povo*, de Porto Alegre, em seu caderno “Cidades”, publicou uma longa reportagem sobre o caso. Segundo uma pesquisadora local, na “Vila Agrícola”, no bairro Planalto, teriam

sido presas centenas de pessoas, algumas das quais teriam sido assassinadas.

Conta-se que alguns colonos alemães e de outras etnias, que mal falavam o português, eram levados ao Presídio da Agrícola e obrigados a assinar um documento de venda das colônias que possuíam, e logo após eram degolados. Dizem os mais velhos que as paredes do galpão de madeira eram todas marcadas por mãos sujas de sangue (DORNELLES, 2009, p. 3).

Como pesquisadores, mais uma vez, devemos ser cautelosos com esse tipo de afirmações, mas parece não haver dúvida de que em Santa Rosa, de fato, existiu uma prisão em que se praticaram violências possivelmente maiores que em Charqueadas.

A intensidade da violência institucionalizada ou praticada por cidadãos à revelia do aparelho de Estado era influenciada pelas situações locais, dependendo da capacidade das lideranças do lugar para contornar, ou não, enfrentamentos, mas também da postura das autoridades. O professor Guido Lang produziu vários escritos sobre sua terra natal, Teutônia. Num deles, refere-se justamente às potenciais perseguições de que a comunidade poderia ter sido vítima – mas elas não aconteceram. Segundo ele,

Teutônia foi poupada do radicalismo graças ao delegado e subprefeito Idyllo de Vasconcellos, que era casado com a teutoniense Selma Brust, e conhecia a realidade dos colonos. Relata a tradição oral que Idyllo arrastava os pés (pigarreava) antes de entrar nas vendas e sociedades, pois não queria pegar no flagrante os moradores (LANG, 1994, p. 139).

Antes de terminar, torna-se necessário abordar ainda um tema que desloca o foco daquilo que pode ser denominado de efeitos vitimizadores, para situações em que descendentes de alemães exerceram um papel mais protagonista. Trata-se do envolvimento de brasileiros de descendência alemã na guerra, como soldados que foram lutar na Itália. Quem deu destaque a esse aspecto foi o autor de uma tese de doutorado em História defendida na USP, em 2004, de nome Cesar Campiani Maximiano, o qual chamou a atenção para o fato de que “oficiais com sobrenomes como Hagemeyer, Schultz, Klas, Stahl e Rauen (todos da reserva), entre outros, participaram da FEB, para não falar no grande número de praças de ascendência germânica (mais de um milhão)” (MAXIMIANO, 2004, p. 106). Uma dissertação de mestrado em História mais recente, na mesma universidade, sugere um número menor de “pracinhas” ou “expedicionários” de origem alemã na Força Expedicioná-

ria Brasileira, apontando para pouco mais de 700 (IER-VOLINO, 2011, p. 42).

Note-se que esses números são declaradamente provisórios e se referem ao Brasil como um todo. Não sabemos quantos dos cerca de 1.800 gaúchos que foram para a Itália eram de descendência alemã, mas de um total de 206 sobrenomes, por mim levantados, 56 são claramente alemães. Isso representaria 27%. Se esse percentual valesse para o conjunto, teríamos 486, número que parece exagerado, se trabalharmos com um total para todo Brasil de pouco mais de 700, pois Santa Catarina e Paraná, evidentemente, também mandaram soldados com sobrenome alemão, e mesmo São Paulo e Minas Gerais devem ter mandado ao menos alguns. Independentemente do número, porém, não há dúvida de que a “colônia alemã” deu seu contributo de sangue no combate ao nazismo. Nas memórias do marechal Mascarenhas de Moraes, comandante da FEB, encontra-se a afirmação de que o município de São Leopoldo – “berço da colonização alemã” – teria sido aquele que contribuiu com o maior número de “pracinhas”, no Rio Grande do Sul (MORAES, 1969, p. 467). A avenida central de Santa Rosa leva o nome de “Expedicionário Weber”, em homenagem a Norberto Henrique Weber, que morreu em combate, na Itália, e o monumento comemorativo no Parque Farroupilha, em Porto Alegre, registra outros mortos com sobrenome alemão. Quem fala de alemães e descendentes brasileiros e a Segunda Guerra Mundial não pode ignorar esse fato.

6 SOBREVIVÊNCIAS DA NACIONALIZAÇÃO

Os efeitos da guerra sobre a população de origem alemã no Rio Grande do Sul se estendem até os dias de hoje, quando não só a opinião pública, o senso comum, mas até agentes de Estado partem do pressuposto aparentemente óbvio de que um fenômeno chamado “neonazismo” só pode ser produto exclusivo da “colônia alemã”, como mostrei em livro recente (GERTZ, 2012). Mas não quero fazer referências que abrangem um arco cronológico tão amplo para tecer algumas considerações sobre os efeitos pós-guerra. Alguns desses efeitos são bem objetivos. Como exemplo, temos o desaparecimento da imprensa política de língua alemã da Capital e de municípios do interior, como Santa Cruz do Sul e Ijuí. Como já foi dito, as escolas maiores, mais citadinas, em grande parte, sobrevivem até hoje, mas as pequenas escolas coloniais sofreram muitos reveses, ainda que tivessem sido substituídas por escolas públicas, levando a que o conhecimento da língua portuguesa – ao menos em termos rudimentares – se generalizasse para a maioria das

populações jovens, desde então. Muitas famílias optaram, de forma consciente, por não mais falar alemão na sua comunicação cotidiana. Num primeiro momento do pós-guerra, a “colônia” – e isso inclui a italiana – articulou-se de forma relativamente eficaz para eleger seus representantes ao parlamento gaúcho, assim que a presença de sobrenomes alemães e italianos foi muito significativa na legislatura iniciada em 1947. Neste mesmo ano, o então procurador-geral do estado, João Bonumá, encaminhou ao Tribunal de Justiça um volumoso processo (13 quilos), acusando o famigerado chefe de polícia Aurélio da Silva Py e mais 51 outros policiais de graves crimes cometidos contra alemães, italianos e descendentes que viveram aqui durante a guerra. O Tribunal, por maioria de votos, resolveu lavar as mãos, ao não apreciar o mérito da demanda, sob o argumento de que não era competente para julgar crimes cometidos sob o estado de guerra. Arquivado, pouco tempo depois, tanto o próprio Tribunal quanto o Palácio da Polícia – onde estava armazenada grande parte da documentação comprobatória do processo – foram incendiados, numa literal queima de arquivo. Inversamente, porém, no início da década de 1950, o poder judiciário condenou o Estado do Rio Grande do Sul a pagar indenizações a pessoas que haviam perdido bens durante as manifestações violentas, durante a guerra. A persistência de tensões, porém, pode ser aferida pelo fato de que já em 1947 ocorrera uma decisão oficial de reconstruir o Monumento ao Imigrante, em São Leopoldo, depredado em 1942, mas a conclusão não ocorreu antes de 1953, portanto somente seis anos depois.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Friedhold. **A roda**: memórias de um professor. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1991.
- BONOW, Stefan Chamorro. **A desconfiança sobre as comunidades germânicas de Porto Alegre durante a Primeira Guerra Mundial**: cidadãos leais ou retovados?. 2011. 379 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/15/TDE-2011-04-18T121259Z-3118/Publico/430807.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- BERGESCH, Cecília Adelaide. **Política de nacionalização e suas repercussões nas igrejas e escolas do Vale do Taquari (1930-1945)**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- BRUNN, Gerhard. **Deutschland und Brasilien (1889-1914)**. Colônia/Alemanha: Böhlau Verlag, 1971.

- COLLISCHONN, Wolfgang Hans. Minhas lembranças de Marques de Souza. In: LAJEADO. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Desporto. **História de Marques de Souza**. Lajeado: Editora da UNIVATES, 2014.
- DORNELLES, Felipe. Escola foi transformada em presidio. **Correio do Povo**, Caderno Cidades, 16 ago. 2009, p. 3. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/jornal/A114/N320/HTML/63ESCOLA.htm>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- FACHEL, José Plínio Guimarães. **As violências contra alemães e seus descendentes, durante a Segunda Guerra Mundial, em Pelotas e São Lourenço**. Pelotas: Editora da UFPel, 2002.
- GERALDO, Endrica. **O “perigo alienígena”**: política imigratória e pensamento racial no governo Vargas (1930-1945). 2007. 241f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://www.biblioteca.digita1.unicamp.br/document/?code=vtls000420746&fd=y>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- GERTZ, René E. **O perigo alemão**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1991.
- _____. A tradição do “perigo alemão” no Rio Grande do Sul. **Vidya**, Santa Maria, v. 17, n. 29, p. 73-83, 1998a.
- _____. Nacionalização: um incidente em Caí. In: SIMPÓSIO DE HISTÓRIA DA IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO ALEMÃS NO RIO GRANDE DO SUL, 8./9., 1998, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Instituto Histórico de São Leopoldo, 1998b. p. 187-191.
- _____. **O aviator e o carroceiro**: política, etnia e religião no Rio Grande do Sul dos anos 1920. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- _____. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.
- _____. **O neonazismo no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS/AGE, 2012.
- _____. Etnias e nacionalização no Rio Grande do Sul. In: QUADROS, Claudemir de (Org.). **Uma gota amarga**: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014. p. 13-41.
- HELL, Jürgen. **Die Politik des Deutschen Reiches zur Umwandlung Südbraziens in ein überseeisches Neudeutschland (1880-1914)**. 1996. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Universidade de Rostock, Rostock/Alemanha, 1966.
- IERVOLINO, Ana Paula. **A participação de teuto-brasileiros na FEB (1944-1945)**: memória e identidade. 2011. 186f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-31052012-124148/pt-br.php>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- KIPPER, Maria Hoppe. **A campanha de nacionalização do Estado Novo em Santa Cruz (1937-1945)**. Santa Cruz do Sul: APESC, 1979.
- LANG, Guido. A nacionalização na colônia Teutônia. In: MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994, p. 135-140.
- LUCAS, Taís Campelo. **Nazismo d’além mar**: conflitos e esquecimento (Rio Grande do Sul, Brasil). 2011. 226f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30632/000781090.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- LENZI, Branca Regina (Org.). **Semana da Pátria, 1940**. Porto Alegre: [s.n.], 1940.
- MARLOW, Sérgio Luiz. **Nacionalismo e Igreja**: a Igreja Luterana – Sinodo Missouri – nos “porões” do Estado Novo. 2006. 173f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp018567.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- _____. **Confessionalidade a toda prova**: o Sinodo Evangélico Luterano do Brasil e a questão do germanismo e do nacional-socialismo alemão durante o governo de Getúlio Vargas no Brasil. 2013. 227f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-31102013-103854/pt-br.php>>. Acesso em: 04 nov. 2015.
- MAXIMIANO, Cesar Campiani. **Trincheiras da memória**: brasileiros na campanha da Itália, 1944-1945. 2004. 419f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. **Barbudos, sujos e fatigados**: soldados brasileiros na Segunda Guerra Mundial. São Paulo: GRUA, 2010.
- MORAES, Marechal J. B. Mascarenhas de. **Memórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.
- MÜLLER, Telmo Lauro (Org.). **Nacionalização e imigração alemã**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1994.
- NEUMANN, Rosane Marcia. **“Quem nasce no Brasil, é brasileiro ou traidor!”**: as colônias germânicas e a campanha de nacionalização. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PERAZZO, Priscila Ferreira. **Prisioneiros da guerra**: os “súditos do Eixo” nos campos de concentração brasileiros (1942-1945). São Paulo: Humanitas/Imprensa Oficial, 2009.
- PEREIRA, Durval Lourenço. **Operação Brasil**: o ataque alemão que mudou o curso da Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Contexto, 2015.
- PETRY, Andrea Helena. **“É o Brasil gigante, liberto do estrangeiro, uno coeso e forte, o Brasil do brasileiro!...”**:

campanha de nacionalização efetivada no Estado Novo. 2003. 161f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

PORTO, Aurélio. **O trabalho alemão no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Estabelecimento Gráfico Sta. Terezinha, 1934.

PY, Aurélio da Silva. **A 5ª coluna no Brasil**. Porto Alegre: Globo, 1942.

_____. **O nazismo no Rio Grande do Sul** (Relatório apresentado pelo Major Aurélio da Silva Py, chefe de polícia, ao Snr. Coronel Osvaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal). (Sem indicações).

REVISTA do Globo, Rio de Janeiro, n. 316, 28 mar. 1942.

ROMERO, Sylvio. **O alemanismo no sul do Brasil: seus perigos e meios de os conjurar**. Rio de Janeiro: Heitor Ribeiro, 1906.

SOUZA, Coelho de. **Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande**. Porto Alegre: Thurman, 1941.

SANTOS, Allysson Arthur Roque dos. **A polícia gaúcha na era Vargas 1930-1945: diretrizes científicas e tecnológicas**. 2005. 213f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Ca-

tólica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp020524.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

SOARES Jr., Alcides Flores. **Liberação imediata dos bens dos súditos do Eixo**. Porto Alegre: Imprensa Oficial do Estado, 1948.

SOVERAL, Antônio Borges. **O patriótico governo do Gen. José Antônio Flores da Cunha: o trabalho alemão no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: [s.n.], 1935.

TONINI, Veridiana M. **Uma relação de amor e ódio: o caso Wolfram Metzler (1932-1957)**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2003.

WEBER, Roswithia. **As comemorações da imigração alemã no Rio Grande do Sul: o “25 de Julho” em São Leopoldo, 1924-1949**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004.

WEIZENMANN, Tiago. **Cortando as asas do nazismo: representações e imaginário sobre o nazismo na revista *Vida Policial* (1942-1944)**. 2008, 298f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/cortando%20as%20asas.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2015.

CONSCIÊNCIA E NARRATIVA HISTÓRICA: desafios educativos aos professores

CONSCIOUSNESS AND HISTORICAL NARRATIVE: educational challenges to teachers

Marília Gago¹

RESUMO: O quadro epistemológico da História tem de ser engajado com as práticas em sala de aula. Apresentam-se os dados qualitativos que emergiram das respostas dadas em entrevista semiestruturada por 48 professores de História, na linha da *Grounded Theory* e dos estudos em educação histórica. Urge repensar a formação de professores em linha com a educação histórica.

Palavras-chave: Consciência histórica. Narrativa histórica. Educação Histórica. Formação de Professores.

ABSTRACT: The epistemological framework of history must be engaged with the teaching practices in the classroom. Here the qualitative data that emerged from the answers given by 48 History teachers in a semi-structured interview is presented, along the lines of Grounded Theory and History education research. It is highly necessary to rethink teacher education in line with History Education.

Keywords: Historical Consciousness. Accounts. History Education. Teacher Education.

1 CONSCIÊNCIA E NARRATIVA HISTÓRICA: DESAFIOS EDUCATIVOS AOS PROFESSORES

No horizonte de vida de cada um de nós encontram-se conjugados três momentos que dão sentido e significado à nossa ação: o passado, o presente e o que desenhamos como futuro. A vida é histórica, pois pretendemos compreender a realidade e a nós próprios em relação com o todo nas suas diversas dimensões e temporalidades. A consciência histórica, individual e coletiva, move-se do presente para o passado, para voltar ao presente satisfeita com a(s) experiência(s) que lhe permitam “abrir” o futuro. Este movimento contínuo de compreensão de vida expressa-se narrativamente. Neste sentido, a narrativa histórica é enlaçada na consciência histórica, apresentando-se como o produto de fazer sentido histórico. A narrativa histórica é uma forma de pensamento que faz a síntese dos elementos subjetivos e objetivos da compreensão articulada das três dimensões

temporais. A consciência histórica constrói o seu conteúdo, conjugando o passado com sentido e significado para o presente e o futuro, como “história” na forma de narrativa.

Cada pessoa e cada comunidade sente necessidade de se compreender e de tomar decisões no seu quotidiano de vida. Existe no ser individual e nas comunidades a preocupação de dar sentido(s) às suas experiências atendendo às diversas dimensões temporais. Para que as tomadas de decisão sejam informadas, parece ser crucial que quer a pessoa quer a comunidade esteja consciente do quadro em que as mesmas se inscrevem.

Neste sentido, qualquer processo de ensino-aprendizagem deve perseguir a clarificação do quadro conceptual em que se inscreve e intencionalmente procurar que o quadro conceptual de cada um dos envolvidos neste processo e na comunidade seja claro na sua génese, nas suas intenções e nas suas metas. Desta forma,

¹ Doutorada em Educação, especialidade em Metodologia de Ensino e Mestre em Educação com especialidade em Supervisão Pedagógica e Metodologia, pela Universidade do Minho, Portugal. Licenciada em História e Ciências Sociais. Docente da Escola Superior de Saúde Vale do Ave-CESPU. E-mail: gago.marilia@gmail.com.

em qualquer momento em que ocorra um processo de ensino-aprendizagem, um momento educativo seria ideal que todos os seus intervenientes tivessem e partilhassem o seu quadro conceptual. Nesta partilha, a negociação de multiperspetivas ganha espaço dialógico e o compromisso com o ato educativo torna-se explícito para todos.

A educação histórica partilhando as ideias do construtivismo social aponta ser crucial abordar o ato educativo atendendo às ideias, ao quadro conceptual do aprendente de modo a que este momento de transformação seja um processo de procura contínua de sofisticação na construção do pensamento pelo aprendente/formando. Estas premissas deverão ser partilhadas por todos os educadores nos diversos graus de ensino: do ensino básico ao ensino superior. Urge compreender se estes quadros conceptuais de futuros professores e de professores de História são claros para os próprios professores e que reflexos podem ter na sua prática.

Propõe-se, aqui, uma reflexão partilhada de algumas ideias acerca de consciência e narrativa histórica enlaçadas com as preocupações e os desafios que a educação histórica coloca aos professores, sejam estes os professores/formadores de professores, sejam estes os próprios professores em formação e/ou em lecionação nas escolas.

2 CONSCIÊNCIA E NARRATIVA HISTÓRICA – QUE RELAÇÃO HÁ?

A História, a compreensão de vida expressa-se narrativamente de formas diversas e em suportes diversificados, procurando significados e perspetivas de expectativa. A narrativa histórica é entendida como um sistema de operações mentais formado e formador de consciência histórica. A narração parece ser a operação através da qual a mente humana realiza a síntese das dimensões de tempo, simultaneamente com valores e experiência(s). Desta forma, a narrativa pode concretizar os procedimentos da consciência histórica e apresenta uma função de orientação temporal. Esta competência narrativa conjuga três elementos históricos fulcrais: a experiência, a interpretação e a orientação. Neste sentido, esta competência narrativa pode ser definida como a capacidade/habilidade da consciência humana fazer emergir os procedimentos através dos quais faz sentido do passado, tendo como efeito uma orientação temporal na vida prática presente, logo, e naturalmente, surge a multiperspetiva narrativa (RÜSEN, 1993, 2012).

Face a este quadro, pode-se considerar que os historiadores constroem uma perspetiva dentro de perspe-

tivas. Esta dimensão explica o porquê de, ao olhar para a mesma realidade, diferentes historiadores possam fazer diferentes afirmações e as apontem como “verdade”. Deste modo, não há garantias de consenso em História. Tal pode ocorrer devido ao facto de as afirmações e a sua verdade “variarem” conforme o seu campo de descrição.

Dois autores, dois historiadores podem fazer afirmações muito diferentes mesmo em oposição, em defesa da mesma posição porque têm estimativas diferentes sobre onde a sua audiência corrente se situa. Existe a preocupação de saber o que os membros da comunidade precisam de escutar, para os orientar para uma direção desejada.

Para que a História se afaste da propaganda é requerido um distanciamento crítico e o criticismo mútuo das diversas perspetivas, numa lógica de intersubjetividade. Assim, Lorenz (1999, 2001) defende que a objetividade em História é possível se houver a manutenção do respeito pelo *over-coming*, pelo distanciamento, pela honestidade e pela justiça, que permitem a atividade intelectual possível, não se defendendo o descompromisso com a vida [o historiador neutral para a procura do que alguns entendem por objetividade obrigaria que este não fosse pessoa].

Os seres humanos invocam um ideal de objetividade quando escolhem entre interpretações que conflituam, confiando que elas não são só simplesmente diferentes, mas pressupondo que uma interpretação é mais válida do que outra como representação da forma como a realidade foi.

Alguns autores consideram que a maior sofisticação metodológica deveria conduzir à convergência e consenso. Outros em dissonância com esta perspetiva consideram que esta sofisticação metodológica está relacionada com a compreensão histórica, logo com o *focus* interpretativo. O *focus* interpretativo justifica o facto de, no mesmo segmento de tempo, duas tradições de explicação face ao mesmo fenómeno discordarem na sua explicação. Este é um dos aspetos que inibe a convergência interpretativa. Outro aspeto relevante está associado com o significado dos eventos, na medida em que autores com a mesma polaridade interpretativa podem ter diferentes formas de contextualizar os mesmos eventos. Ou seja, a perspetiva subjetiva do historiador, o seu ângulo de visão, pode mudar a forma de narração.

A necessidade de convergência interpretativa parece estar fora de questão, mas isto não significa uma falha de progresso nos estudos históricos, pois com a controvérsia entre as diferentes interpretações pode exis-

tir progresso na compreensão histórica. Propõe-se que se aceite a existência de mais do que uma teoria “verdadeira” ou descrição do mundo. A “verdade” é um tipo idealizado de aceitabilidade racional, uma coerência ideal das crenças dos seres, uns com os outros e com a sua experiência. Portanto, existem só várias perspectivas de pessoas atuais refletindo vários interesses e propósitos. Mas a realidade existe independentemente do conhecimento desta, e as afirmações e as teorias referem-se a essa realidade cuja existência é independente das representações.

A narração, a narrativa histórica surge como um meio de mediar as componentes da metodologia histórica de experiência intersubjetiva e interpretação hermenêutica com as componentes subjetivas, também, inerentes à consciência histórica relacionadas com a emoção, os valores, os interesses, as crenças, procurando-se estabilizar identidade(s) individuais e coletivas. Os diálogos entre identidades pode ser promovido através do debate de diversas perspectivas, naturais e legítimas, na vida e na História.

3 EDUCAÇÃO HISTÓRICA E CLARIFICAÇÃO DO QUADRO CONCEPTUAL

Todos os dias há a necessidade de se ser historicamente competente, realizando-se a crítica de evidência/narrativas e construindo-se explicações. Talvez as sociedades entendam que não existe esta necessidade de fazer sentido de várias realidades e defendam que se deve escolher aquelas mensagens que fazem sentir o indivíduo bem consigo próprio, com o seu grupo e com a sua fé. Talvez seja este o imperativo de uma sociedade contemporânea, onde o passado emerge como um tesouro que permite construir a “nossa” identidade. Assim, a História é vista como uma herança, usa-se o passado, mas não se tem a pretensão de se compreender o passado em si próprio. A este respeito Wineburg (2000) apresenta uma imagem que pode não estar muito longe do real. Assim, segundo este autor, as autoridades [professores, educadores, decisores, políticos,...] juntam-se para desenhar os factos que os alunos², de qualquer nível de ensino ou modelo de formação inicial e/ou continuada, devem saber. De seguida, elaboram um teste. Quando se conhecem os resultados, estes mostram que os alunos fizeram pouco e mal. A inferência retirada de imediato é que não sabem nada! Raras vezes se equacio-

na se os resultados podem demonstrar só que os alunos não sabem aquilo que as autoridades [formadores, educadores...] queriam que eles soubessem. A este tipo de atuação estão subjacentes concepções behavioristas, em que, se o aluno “imita” o “comportamento” desejado, sabe. Contudo, com a “revolução cognitiva” são propostas novas lentes para compreender o que atualmente os alunos aprendem nas aulas e fora destas. Alunos que não se compadecem com a resposta, o comportamento certo veiculado pela autoridade/escola, mas por dar sentido em diferentes formas e níveis de elaboração à realidade podendo existir uma grande variedade de respostas.

Torna-se necessário refletir que tipo de ferramentas intelectuais deve a educação histórica tentar desenvolver. A educação histórica defende que a aprendizagem cresce na experiência que a reflexão sobre passado humano promove, e que deste modo vicariante, a aprendizagem histórica desenvolve a capacidade de orientação da vida. A aprendizagem histórica é concebida como um processo de aquisição de conhecimento através da experiência histórica e autorrealização. O conhecimento histórico deve desempenhar um papel importante na vida do aprendente, orientando-o no tempo, e não ser um conhecimento inerte ou que lhe providencia lições a seguir acriticamente.

Partilha-se a sistematização proposta por Schmidt (2009) relativamente à aprendizagem histórica. Para esta autora, a aprendizagem histórica é multiperspetivada, tem uma estreita ligação com a narrativa e tem como finalidade a formação de consciência histórica. Neste quadro conceptual, a utilização de uma só narrativa correta, como uma simplificação, com o acordo de todos os *experts* é vista como arrastando consigo imensos perigos, entre os quais o facto de não permitir o questionamento sistemático, bem como a sua temporalização. Ou seja, sobre o passado podem ser escritas, contadas, um sem número de narrativas, na medida em que existe também uma imensidão de questões a serem respondidas. Estas questões estão enraizadas, entre outras dimensões, no interesse do nosso presente e nas concepções desse presente/desse tempo. Assim, as narrativas variam pelo facto de se poderem sempre levantar novas questões que irão fazer surgir novas narrativas, mas também e como apontado por Danto (1989), com o que pode ser dito em cada tempo. Assim, as narrativas não são só alteradas porque os nossos interesses se modificaram,

² Aluno/alunos neste artigo refere-se a todos os que aprendem abrangendo todos os que aprendem desde o ensino básico ao superior e à formação continuada.

mas também porque o que pode ser dito sobre o passado é modificado pelo futuro (LEE, 2002).

Qualquer campo de ferramentas intelectuais tem de ser desenvolvido num contexto meta-histórico: deve-se equipar os alunos a compreender os diferentes tipos de afirmações que se podem fazer sobre o passado, relacionando-as com as questões levantadas e as evidências históricas inferidas. Deste modo, o objetivo é permitir aos alunos, de qualquer nível de ensino ao modelo de formação (inicial e/ou continuada), que compreendam a significância atribuída aos eventos e processos, para que estes possam avaliar estas afirmações, colocando as suas próprias questões e interesses. Por outro lado, quando se fala de um campo de ferramentas, este necessariamente é provisório e tem de ser revisitado de modo a ser assimilado por adaptação ou troca conceptual. Esta situação implica que o mesmo tema seja retomado em diferentes perspetivas temporais, em vez da simples perspetiva cronológica dos acontecimentos. Um campo intelectual que seja metafórico em vez de sedimentário. Ou seja, um campo de ferramentas que deve servir em diferentes intervalos de tempo como questionamento, em vez de ficar fixo, arreigado a uma única noção de um evento específico.

Urge promover a mudança conceptual dos professores centrada nos conceitos disciplinares da História, ou seja, nos conceitos/ideias meta-históricas. Quando a história é compreendida através de um processo metacognitivo é interiorizada pelo indivíduo, e dão-se passos para a formação de uma consciência histórica mais reflexiva. Aquilo que se propõe é que o ensino assente na compreensão do processo de investigação histórico, tendo por base o conhecimento substantivo. Na construção de um campo de ferramentas intelectuais pode-se fazer a abordagem do conteúdo substantivo por “modelos” temáticos. Visa-se que os alunos compreendam dinamicamente a significância das mudanças, sugerindo eles próprios critérios de significância, e deste modo, perspetivem as formas como a narrativa muda. Os alunos são assim comprometidos e encorajados a pensar de forma reflexiva. Emerge novamente a questão de os alunos terem de ser ensinados a pensar sobre as diferentes formas como a História lhes é apresentada, isto é, relativamente às diferentes narrativas, que refletem diferentes formas de pensar/interpretar o passado substantivo.

Em suma, em abandono de uma simples versão “científica” do passado, é necessário ajudar os alunos a reconhecer que, em História, por vezes, tem de contar-se uma narrativa que preferíamos não aceitar (LEE, 2002).

Com este revisitar contínuo e renegociado, os alunos têm a hipótese de compreender o porquê de em História certos eventos serem mal interpretados. Neste sentido, se os alunos não desenvolvem estas disposições mentais, no entender de Lee (2002) é sinal que os alunos ainda não começaram a compreender a História. Esta situação é denunciada no facto de demonstrarem não ter compromisso com a validade, pelo menos como princípio regulador, e não demonstrarem respeito pelo passado, que deve ser respeitado mesmo que pouco simpático ou estranho. Os conceitos estruturais da disciplina de História e a sua compreensão são a chave para o desenvolvimento de capacidades, princípios e dispositivos heurísticos para tratar o passado não como lições ou leis de História (LEE, 2015). Os protocolos substantivos não são aplicáveis de forma mecânica; antes, para serem realmente úteis, requerem um juízo, a experiência de princípios metodológicos para serem elaborados, modificados e, se necessário, desacreditados. Deste modo, o conhecimento substantivo não funciona como lição. No processo de construção desse conhecimento substantivo, desenvolve-se e enriquece-se o campo intelectual dos alunos. E esta construção é útil, pois ajuda-os a pensar acerca do mundo contemporâneo, se for baseado na experiência que é vicariante.

Nesta linha, ensinar e aprender o passado significa estudar as ideias com que se parte para a investigação, na medida em que, quando a História se objetiva ela própria nas narrativas históricas, torna-se autorreflexiva. Volta-se a focar as ideias, as conceções meta-históricas quando se pressupõe lidar com visões de experiência, que contemplam elementos substantivos e disciplinares.

Alguns estudos em educação procuraram analisar estas questões. Barca et al. (2004) desenvolveram um estudo que procurou compreender como e de que modo os professores estagiários de História relacionam/articulam as suas ideias de significância e mudança histórica na compreensão do presente e na tomada de decisões do quotidiano. Com base nestes dados empíricos, as autoras consideraram que, entre os professores estagiários participantes, há uma convergência para uma só narrativa do passado recente, e muito raramente, consideram perspetivas alternativas. De realçar, que as articulações entre o sentido e significado do passado para a orientação pessoal do indivíduo não são explícitas. Esta situação parece estar intimamente relacionada com o modo como se faz sentido do presente e com as suas preocupações pessoais práticas em linha com a sua emoção e subjetividade, na medida em que os exemplos pro-

videnciados por estes professores estagiários desta possível articulação são focalizados na recessão económica e nas consequências a nível pessoal de empregabilidade (BARCA et al., 2004).

Como Boix-Mansilla (2000) referiu, quer os professores quer os alunos podem cair na tentação de colocar a História ao serviço de valores morais, sociais ou políticos particulares. Não há interesse nem é desejável a subordinação da educação histórica a valores particulares, que requerem a simplificação das narrativas históricas reduzindo-as a uma coleção de “mitos” fáceis para algumas pessoas, grupos, identidade, cultura. Nesta linha de pensamento, a História é vista de uma forma consensual e, num sentido mais comum, como uma memória coletiva, sem a qual as sociedades seriam um marasmo no presente. Considera-se ser extremamente necessário para o ser humano a situação no tempo, dando sentido ao seu presente em relação ao seu passado, e que perspetive, com base nestes segmentos/realidades temporalizadas, o seu futuro.

Para Lee (2002), a História transcende a particularidade da orientação da ação no mundo quotidiano, vivenciado. Deste modo, conceptualiza-se a História como um processo de pesquisa, como um produto de várias maneiras de pensar sobre o mundo. Neste processo reflexivo, desenvolve-se a consciência histórica ancorada da ideia que a História não pode ser desagregada em pedaços, mas deve ser contextualizada, de forma válida e útil para informar o presente. Perspetiva-se o presente quando se propõe uma visão longitudinal, através de olhar retrospectivo visando à compreensão do que terá acontecido para o que está a acontecer. Nesta linha de pensamento, Virta (2002) considera que, quando se procede à análise da relação do indivíduo com a História, fala-se de consciência histórica. Assim, e na sua asserção mais ampla, este conceito é coletivo e relacionado com a cultura histórica de uma sociedade. A fronteira entre as ideias epistemológicas e o conhecimento substantivo não é muito clara, podendo as pessoas não estarem totalmente conscientes das suas concepções. Contudo, estas funcionam como pré-conceitos, imagens mentais e teorias implícitas. Na compreensão da realidade, estas imagens/concepções influenciam o modo como se vê o real, nomeadamente a realidade histórica.

É de realçar que entre os professores parece não ter havido ainda muita reflexão sobre as concepções de História e de consciência histórica, embora este último conceito seja atualmente um dos conceitos-chave na educação histórica. Virta (2002) procurou compreender as concepções de professores estagiários de História, so-

bre a História e a sua significância na sociedade como objeto de estudo na escola, e ainda como os professores estagiários se veem em relação à História. A maioria dos participantes considera a História como uma explicação do presente social e político, e não percebe a História como uma relação experiencial ou empática. As interpretações críticas, analíticas e científicas não são visíveis, à excepção de poucos professores estagiários que começam a referir a fragilidade e relatividade do conhecimento histórico. Por outro lado, o estilo curto e lacónico da maioria das respostas pode indiciar o facto destes professores estagiários sentirem dificuldade em refletir acerca do significado e a natureza da História.

A ideia que a compreensão da natureza do conhecimento histórico e a sua significância é vital para os professores de História parece ser uma reflexão transversal aos estudos apresentados. Os professores de História no seu quotidiano profissional estão não só a lidar com o conteúdo factual substantivo da História, mas também contribuem para o desenvolvimento do pensamento e consciência histórica dos alunos. Neste sentido, o professor deve potencializar uma atitude reflexiva, científica e antidogmática em relação à realidade. Nesta linha de pensamento surgiu uma preocupação principal e motivadora de estudo: pretende-se compreender as concepções narrativas dos professores de História, assumindo essas concepções como uma face da consciência histórica de professores.

4 O ESTUDO

Partilha-se, aqui, uma parte de um estudo mais abrangente que procurou uma primeira compreensão do quadro conceptual acerca da narrativa e consciência histórica de alunos da universidade na licenciatura (graduação) de História e professores de História. Com base nesta preocupação orientadora, pretendeu-se construir uma primeira cartografia das concepções de professores de História, relativamente à narrativa histórica na sua relação com a consciência histórica.

Tais preocupações concretizaram-se nas seguintes questões de investigação:

- Que tipo(s) de quadro conceptual da narrativa histórica e da consciência histórica emergem das ideias partilhadas pelos professores e futuros professores de História?

- Como se articulavam os quadros conceptuais epistemológicos de professores e futuros professores de História com as suas preocupações acerca dos sentidos de aprendizagem dos alunos?

Neste estudo contou-se com um total de 48 participantes (N=48). Estes participantes distribuem-se por quatro estratos: alunos de quarto ano das licenciaturas de História (ensino) das Universidades do Minho e de Évora; professores estagiários das licenciaturas de História (ensino) das Universidades do Minho e de Évora; professores com mais de 3 anos de experiência profissional e menos de 10 anos a lecionar em estabelecimentos públicos, privados e cooperativos no norte e sul de Portugal; e professores com mais de 10 anos de experiência profissional a lecionar em estabelecimentos públicos, privados e cooperativos no norte e sul de Portugal. Cada um destes quatro estratos contou com um total de doze elementos.

Em termos de instrumento de recolha de dados, face aos estudos exploratório e piloto desenvolvidos anteriormente, considerou-se que a entrevista semiestruturada segundo o guião de orientação testado no estudo piloto constituía um instrumento adequado para a recolha final de dados. Este instrumento foi progressivamente validado por três especialistas [Lee, Barca e Leite] de acordo com a intersubjetividade dialógica proposta por Kvale (1996). A recolha de dados foi efetuada através de entrevistas áudio/videogravadas realizadas pela investigadora, que se deslocou aos diferentes locais de Portugal em que se encontravam os participantes do estudo que acederam participar de forma voluntária.

Os dados apresentados, neste momento, serão parciais e referem-se às seguintes questões colocadas aos participantes do estudo

“3.1- Temos aqui duas narrativas históricas em relação à mesma realidade histórica. No seu ponto de vista, ao se apresentar estas duas narrativas aos alunos, elas podem servir para os orientar hoje e no seu futuro? [Aguardar resposta e, eventualmente, dissecar a resposta obtida com as seguintes “subquestões”]

- a) Ambas têm valor, por quê?
- b) Só uma é que tem valor, por quê?
- c) Não têm valor nenhum; quando diz isto, que valor é que poderiam ter?

4. Apresentação de exemplos de respostas de alunos:

Numa aula de História em que se apresentaram estas diferentes narrativas, com alunos do 5º e 7º ano de escolaridade [GAGO, 2012], os alunos deram as seguintes respostas:

1) Os historiadores podem ter perspetivas diferentes sobre a mesma realidade histórica; cada um investiga as fontes e tenta dar resposta a questões diferentes. Todos os historiadores dão a sua explicação. Os crité-

rios que usam são diferentes, e por estes pode-se decidir quais as versões mais corretas.

2) Os historiadores contam histórias diferentes porque devem ter visto fontes diferentes, ou uns viram mais fontes do que outros, e contam com mais ou menos pormenores, porque sabiam mais ou menos. Mas só uma destas histórias é verdadeira, a realidade é só uma, e os historiadores têm de ser verdadeiros.

3) Estes historiadores têm uma opinião diferente sobre o mesmo. Eles têm as suas ideias e, por isso, quando analisam as fontes históricas, já olham de uma certa forma de acordo com a sua memória, a sua identidade. Deviam ser sinceros e deveriam juntar-se e decidir qual a história correta.

4.1- Será possível ordenar estas respostas de alunos em termos de qualidade? Justifique a sua ordenação.

5. No seu ponto de vista, o que será considerado pela maioria dos alunos como a melhor narrativa:

- a) A narrativa mais válida;
- b) A verdade histórica;
- c) A narrativa que melhor os orienta.”

5 AS IDEIAS DOS PARTICIPANTES

Partilha-se a análise das ideias que emergiram indutivamente das respostas às questões apresentadas anteriormente dos alunos de licenciatura, professores estagiários e professores de História participantes no estudo. Esta análise foi debatida em painel com investigadores na área de educação histórica.

6 PASSADO SUBSTANTIVO

Alguns dos participantes demonstraram nas suas respostas que as suas concepções de narrativa estão focalizadas nas especificidades dos autores que têm opiniões diferentes, aceitando-se estas diferenças como um mal menor a aceitar, justificando-se a multiperspetiva em História pela autoria. Apela-se ao consenso de narrativa, de forma a conseguir uma narrativa abrangente, que seria algo a atingir para a definição da própria “nacionalidade”, mesmo numa narrativa universal. As questões de objetividade são colocadas ao nível da neutralidade absoluta, aspirando-se à verdade histórica através do controlo “total” da subjetividade. A objetividade em História é perspetivada como sendo possível se o historiador for ele próprio neutral, de modo a conseguir que não haja qualquer entrada de subjetividade que possa perturbar a escrita da verdade.

Relativamente à aprendizagem [histórica] dos alunos, considera-se que, na formação destes, se deve

ter em atenção o domínio dos conteúdos substantivos referidos no currículo nacional português. No entender de alguns dos participantes, os alunos, de forma geral, quando confrontados com a diversidade apelam para uma só perspectiva da realidade humana, mas poderão, por vezes, pautarem-se por alguma flexibilidade justificada em termos de autoria narrativa.

Relativamente à utilidade de uso de diversas narrativas históricas, a professora Dália [mais de dez anos de leção no norte de Portugal, escola pública] refere:

Quando as narrativas são muito semelhantes, não há necessidade de as explorar. Trata-se de uma questão de gestão de tempo e cumprir o programa.

Deste exemplo de resposta, parece possível inferir que não é considerada a heterogeneidade de pensamento dos alunos e que a preocupação da professora se centra no cumprimento de conteúdos definidos no currículo nacional e não na aprendizagem/educação histórica.

Face às diferentes respostas dos alunos apresentadas, a professora opta por defender a ideia de narrativa consensual, que aponta para uma linha positivista do conhecimento histórico, embora contradizendo a opção escolhida:

A minha escolha recai na terceira opção³. O consenso é difícil porque não viram todas as fontes, mas a diferença de versões tem a ver com a memória. Cada cabeça sua sentença, mas a verdade é só uma.

Ao referir-se quanto à forma como os alunos consideram a narrativa histórica, a professora Dália demonstra uma ideia de narrativa como uma descrição fiel, “próxima” da realidade, que apresenta correspondência com essa realidade:

A narrativa rica, com muita informação, aceitam-na como a verdade. Para mim, a narrativa é o mais fiável possível, a mais próxima da realidade. Se não acreditássemos em alguma coisa... temos de procurar aquela narrativa que parece ser o mais coincidente possível...

Esta professora considera que todos os alunos procurarão a “verdade”, o que parece indicar que, por um lado, existe “uma narrativa” coincidente com a realidade e, por outro, que todos os alunos terão o mesmo ponto de vista e concepção de narrativa histórica.

7 LIÇÕES DO PASSADO

As ideias que emergiram das respostas de cerca de 33% dos participantes às questões já enunciadas, no que diz respeito a ideias sobre narrativa, sugerem que o foco da atenção é colocado ao nível de autoria, conceptualizada como ponto de vista, e não como a opinião de autor. Sente-se a necessidade de trabalhar com os alunos este ponto de vista no plano epistemológico, para o desenvolvimento de competências específicas. Ao nível da utilidade da História no quotidiano, emerge a ideia de procurar ultrapassar a divergência entre pontos de vista procurando-se a coesão e o consenso.

Assim, para a professora Deolinda [mais de dezasseis anos de leção no sul de Portugal, escola privada] a mais-valia fomentada pelo uso de várias narrativas na disciplina de História centra-se principalmente na descrição e carga axiológica da História, em termos de identidade nacional numa perspectiva patriótica:

As narrativas devem ser simplificadas, curtas. Os alunos gostam muito da história da formação de Portugal, vibram com isto e é importante para o patriotismo.

Refere também a sua preocupação de trabalhar as competências de temporalidade histórica, mas numa perspectiva tradicional, focalizando-se na localização cronológica.

Eu tento com as narrativas incutir nos alunos bases por exemplo de cronologia.

Face às diferentes respostas dos alunos apresentadas, aponta para uma concepção de narrativa que aceita a perspectiva dos historiadores como natural em História, mas demonstra um desejo explícito de procura de algum consenso.

A melhor resposta parece-me a primeira, os historiadores têm naturalmente diferentes perspetivas, mas podiam tentar encontrar algum consenso.

Quanto ao modo como os alunos percebem a narrativa histórica, aponta que estes a consideram como “a verdade”, embora afirme que alguns alunos problematizam como é feita a construção da História em tempos anteriores à escrita, atribuindo-lhes implicitamente uma postura que lembra a visão positivista, problematizando o saber histórico só em situações de inexistência de fontes escritas:

[os alunos veem a narrativa histórica como] A verdade, mas por vezes colocam em questão como é

³ Resposta correspondente ao perfil de pensamento de Autor (GAGO, 2012) em que a multiperspetiva é justificada pelo ponto de vista do historiador.

que se sabe que foi assim que as coisas aconteceram. Fazem estas questões principalmente no que se refere a acontecimentos antes do aparecimento da escrita.

8 LIÇÕES DE UM PASSADO EM EVOLUÇÃO

A maioria dos participantes do estudo, cerca de 50%, revelaram ideias que aparecem apontar que a existência de diferentes narrativas é legítima e fruto de diferentes perspectivas sobre a realidade histórica. Considera-se necessário perscrutar qual é a perspectiva mais válida, e é dado especial relevo ao contexto de produção e ao autor da narrativa histórica, desejando-se a imparcialidade numa perspectiva ideal de neutralidade absoluta. Com base nestes argumentos, vê-se o consenso como um desvio da própria História, sendo por isso inaceitável. Para a construção da aprendizagem aponta-se a utilização das diferentes perspectivas, procurando que se explicitem semelhanças e diferenças de cada uma delas, procurando-se, através da contextualização de produção, compreender a sua validade.

Dário [aluno do quarto de licenciatura em Ensino de História da Universidade do Minho] apresenta ideias que sugerem considerar a diversidade de perspectivas em História como legítima. Este mesmo participante considera que todas as respostas dos alunos têm aspetos interessantes (não se apercebendo das diferenças entre as mesmas, no campo da objetividade histórica), mas decide-se por aquela em que em que a diversidade de perspectivas é considerada legítima em História.

Eu escolhia a número um como a melhor resposta, porque os historiadores têm diferentes perspectivas.

A narrativa histórica para os alunos, segundo Dário, é entendida como a verdade. Não apresenta qualquer distinção na abordagem de alunos de anos de escolaridade ou de vivências diferentes. A consideração de diferentes níveis de sofisticação de pensamento não é explícita.

Os alunos olham para a narrativa como a verdade. Para mim, a História não pode ser sinónimo de verdade, se assim fosse a História acabava. A formação de cada historiador influencia a História e cada tempo altera o olhar dos historiadores.

No seu entender, a História não pode ser sinónimo de verdade, pois a História é recorrentemente analisada e perspectivada pelos historiadores, fruto de diferentes tempos e de novas questões.

9 CONTINUIDADES E DIFERENÇAS ENTRE TEMPOS

Surgiu, ainda, um único participante que aceita e encara a multiperspetiva narrativa como a face diferenciadora da História como saber. A História é entendida como construída por um historiador, o consenso é ora negado, ao considerar várias perspectivas, ora procurado. Há preocupações de promoção de educação histórica de forma implícita e tácita, considerando que esta pode ser um meio de promoção de tomada de posição fundamentada, que pode ser vista quer face à realidade do passado multiperspetivada, quer face à realidade do presente.

Partilham-se as ideias que emergiram das respostas da professora Daniela [com mais de três de lecionação no sul de Portugal, escola privada], que considera que as tarefas com narrativas diversas são importantes, pois permitem desenvolver a ideia de que existem diferentes versões em História.

Com certeza que despertará nos alunos o sentido crítico desde tenra idade [...] o aguçar do espírito crítico é importante para eles estarem atentos a qualquer informação no dia-a-dia.

Na escolha da melhor resposta acerca da existência de várias versões em História, dadas pelos alunos, procede à análise de cada uma delas, rejeitando a resposta “mais desconstrucionista” e a “mais positivista”, optando pela “perspetivista”.

A terceira [autoria] é muito radical, os historiadores devem ser o mais imparciais possível.

A segunda [conhecimento] é mais objetiva, procuram fontes uns mais que outras mas é evidente que nunca chegaremos à narrativa certa, há sempre dúvidas e vão haver análises diferentes e perspectivas, visões díspares.

Mas a História não é um dado adquirido, está em constante construção, em constante estudo, consenso nunca haverá senão não é História.

A narrativa histórica para os alunos, segundo a professora Daniela, pode ser conceptualizada de forma diferente entre os alunos dos diferentes ciclos de escolaridade. Assim, considera existir uma progressiva autonomia em relação à posição do professor:

Para alunos do 2º ciclo, eles não questionam muito, focalizam-se no processo, como é que se chegou àquela conclusão, mas o professor é ainda visto como a autoridade. Os mais velhos já questionam qualquer época histórica. Os alunos bebem muito do que o professor diz e qual é o ponto de vista do professor.

10 REFLEXÕES FINAIS

A educação histórica considera necessário promover a compreensão histórica através do processo de construção do pensamento histórico seguindo de forma clara e dinâmica as premissas da metodologia da ciência histórica. Neste sentido, para que o processo de construção de pensamento histórico seja profícuo, é importante que o quadro conceptual em que se ancora seja claro para quem quer promover a aprendizagem, a educação histórica.

Apresentaram-se algumas ideias que emergiram de um estudo de investigação mais vasto, mas que tinha como eixos norteadores a clarificação das ideias de alunos, professores estagiários e professores de História acerca da narrativa histórica. Neste percurso, tentou-se articular o debate filosófico dos construtos em análise com a investigação em educação histórica.

Da análise das ideias que emergiram das respostas dos participantes neste estudo, ressaltando-se que aqui apenas se apresenta parte, parece que os dados de investigação sugerem que o modo como os professores conceptualizam a narrativa e a consciência histórica influenciam as suas práticas em termos de educação histórica. A maioria dos participantes parecem ter revelado ideias que foram consideradas no âmbito de perfis designados por Lições de um passado em evolução e Lições do passado, por esta ordem de grandeza. Assim, os participantes portugueses deste estudo parecem encarar a existência de múltiplas narrativas como fruto de diversos contextos, nomeadamente de produção, procurando-se a verdade, a imparcialidade neutral e o consenso. A maioria dos professores participantes reconheceu diferentes níveis de pensamento histórico nos alunos, atribuindo-os à faixa etária e/ou ao ano de escolaridade em que se encontram, mas não se vislumbra uma fundamentação segura com base na pesquisa em Educação Histórica. Os participantes deste estudo parecem revelar uma preocupação central com os conteúdos, considerando que o conhecimento substantivo serve para contextualizar o presente. Assim, uma meta a atingir será a compreensão por parte dos alunos que a variância da narrativa é explicada em virtude do contexto de produção, acreditando os participantes do estudo que assim se desenvolve o seu raciocínio crítico dos alunos. Esta ideia parece estar em linha com o estudo realizado nos Estados Unidos da América por Boix-Mansilla (2000) sobre o ensino de História, que aponta que muitos professores ensinam aos alunos os conteúdos substantivos da História na esperança que estes desenvolvam automaticamente competências históricas. Poder-se-á ques-

tionar se estas ideias de procura de verdade, imparcialidade neutral, consenso e focalização no conteúdo substantivo da História serão formas encontradas pelos educadores para resolver os desafios internos da “sua” própria consciência histórica que conjuga as componentes objetivas de experiência intersubjetiva e interpretação hermenêutica com as componentes subjetivas do foro da emoção, valores, interesses. As respostas encontradas por estes educadores a este desafio sugerem que o diálogo entre as várias perspectivas que surgem na vida e na História mediadas pelas narrativas históricas construídas causam desconforto. De forma natural, os educadores tendem a dar uma resposta que não se comprometa. Apela à objetividade, à verdade, à razão como diapasão para a orientação. Mas a consciência histórica integra as dimensões objetivas e subjetivas, e na orientação o ser individual e coletivo tem de mediar e fazer dialogar estas dimensões atendendo à multiperspetiva narrativa e às múltiplas identidades. Urge promover o debate acerca da narrativa e da consciência histórica entre os educadores de todos os níveis de ensino e formação para que a sua ação educativa assente num quadro conceptual mais claro e mais sofisticado que poderá ser promotor de uma educação histórica mais sofisticada.

Assim, a mudança conceptual dos professores de História deve ser promovida passando da ênfase do conhecimento histórico substantivo para uma reflexão que os consciencialize dos seus próprios quadros epistemológicos, crenças, atitudes, valores e responsabilidade. Como refere Schmidt (2009), parece haver um excesso de “pedagogização” nos modos de aprender, e estes, muitas vezes, situam-se fora da epistemologia da História sugerindo aprendizagens que não são propriamente históricas. É de realçar a necessidade de promover entre os educadores reflexão sobre a investigação em educação histórica. O professor-historiador precisa de ter de forma clara que a sua intervenção pedagógica na aula de História deve respeitar a estrutura narrativa e os conceitos da natureza da História (FRONZA, 2009). Os conceitos estruturais da disciplina de História, nomeadamente da narrativa, e a sua compreensão são a chave para o desenvolvimento de capacidades, princípios e dispositivos hermenêuticos que permitam uma maior sofisticação em termos de educação histórica e de consciência histórica. Globalmente parece ser aceite que a especificidade disciplinar e a reflexão epistemológica da área de saber em que nos inserimos é fulcral. No entanto, parece existir um caminho a percorrer com os educadores históricos de todos os níveis de ensino para que existam momentos desafiadores, comprometidos e acompanhados de reflexão dos quadros epis-

temológicos de todos os que têm responsabilidade de promover a educação histórica e, inerentemente, a consciência histórica.

Urge articular a formação inicial e continuada de professores com os debates teóricos e as operacionalizações educativas visando a uma profissionalidade docente transformadora e comprometida com a educação histórica.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel; MAGALHÃES, Olga; CASTRO, Júlia. **Ideas on History and Orientation in Time: A Study with beginning Teachers**. Exeter: 2004. Disponível em: <<http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journal8/barca.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2015.
- BOIX-MANSILLA, Veronica. Historical Understanding: Beyond the past into the present. In: STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter; WINEBURG, Samuel (Eds.) **Knowing, Teaching and Learning History**. New York: New York University Press, 2000. p. 390-418.
- DANTO, Arthur. **Historia y narración**. Barcelona: Paidós, 1989.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- _____. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as Universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 1, n. 2, p. 151-188, jun. 2003.
- FRONZA, Marcelo. Aprendendo história com as histórias em quadrinhos. In: SCHIMDT, Maria Auxiliadora; BARCA, I. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 197-224.
- GAGO, Marília. **Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem**. Maputo: EPM-CELP, 2012.
- KVALE, Steinar. **InterViews: an introduction to qualitative research interviewing**. USA: Sage Publications, 1996.
- LEE, Peter. "Walking backwards into tomorrow: Historical consciousness and understanding History." In: ANNUAL MEETING OF AMERICAN RESEARCH EDUCATIONAL ASSOCIATION, New Orleans, Abril 2002.
- _____. Video-conferência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS INTERNACIONAIS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 15., 2015. Braga e Cuiabá. junho 2015.
- LORENZ, Chris. **You got your history, I got mine: Some reflections on truth and objectivity in History**. 1999. Centre for the Study of Historical Consciousness. Vancouver: University of British Columbia, 2003. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca>>. Acesso em: 20 set. 2003.
- _____. **Towards a theoretical framework for comparing historiographies: Some preliminary considerations**. 2001. Centre for the Study of Historical Consciousness. Vancouver: University of British Columbia, 2003. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca>>. Acesso em: 20 set. 2003.
- RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W.A. Editores, 2012.
- _____. **Studies in Metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem é esta?. In: _____.; BARCA, I. (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. p. 21-51.
- VIRTA, Arja. **Student Teachers' conceptions of History**. Exeter, 2002. Disponível em: <<http://researchgate.net>>. Acesso em: 28 ago. 2015.
- WINEBURG, Samuel. Making Historical Sense. In: _____.; STEARNS, Peter; SEIXAS, Peter (Eds.) **Knowing, Teaching and Learning History**. New York: New York University Press, 2000. p. 306-325.

GEOMETRIA NA ARQUITETURA, UM PASSO PARA O CONHECIMENTO MATEMÁTICO

GEOMETRY IN ARCHITECTURE, A STEP FOR MATHEMATICAL KNOWLEDGE

Gerson Scherdien Altenburg¹

RESUMO: É fato que as tecnologias estão cada vez mais presentes na vida dos educandos, promovendo o repensar do educador em relação às formas de ministrar aulas de modo a alavancar a construção do conhecimento. Analisando uma sala de aula contemporânea, é praticamente inviável o ensino sem as mídias, que nos levam a possibilidades e descobertas; é o caso do software GeoGebra², ferramenta indispensável na geometria. Desenvolvi a pesquisa, procurando uma atividade diferenciada na abordagem da geometria plana, para identificação de figuras geométricas. Utilizei como veículo a arquitetura das residências da comunidade, registradas por fotografias. O intuito do trabalho é calcular área e perímetro na identificação dessas figuras representadas no software.

Palavras-chave: Arquitetura. Geometria e tecnologias.

ABSTRACT: It is a fact that technologies are increasingly present in the lives of students, and make teachers rethink the ways to teach classes so as to leverage the construction of knowledge. Analyzing a contemporary classroom, it is practically impossible to have education without the media, which lead us to possibilities and discoveries, in the case of GeoGebra software, an indispensable tool in geometry. I developed the research, seeking an activity with a differentiated approach to flat geometry for identifying geometrical figures. I used as a vehicle, the architecture of community residences, recorded by photographs. The work aims to calculate area and perimeter in identifying these figures represented in the software.

Keywords: Architecture. Geometry and technologies.

1 INTRODUÇÃO

Muito se fala em renovação na qualidade do ensino de Matemática, pois é uma ciência muito criticada por toda a sociedade, podendo ser compreendida como difícil e por vezes até complicada.

Consequentemente, torna-se uma disciplina desprezada, pois os conteúdos quase não se modificam e, por isso, não se tem o interesse dos educandos, sendo que eles mesmos repetem que a matemática nunca muda, nem inova. Partindo deste pretexto, por que não buscar, ou pelo menos tentar fazer com que o educando tome gosto pela matemática expondo o conteúdo de outra

forma? Por exemplo, com mais inovação e com ajuda deles próprios na construção de conceitos, onde eles podem questionar e participar do processo de aprender, utilizando as mídias presentes em torno da vida deles e da escola, pois não podemos excluir esta da realidade deles.

Inovar a aula de Matemática com o computador, que é uma ferramenta presente na vida da maioria dos educandos da escola no qual o trabalho foi desenvolvido, permite-me trabalhar de uma forma diferenciada, sendo que o computador oferece uma série de aplicativos, além de poder trabalhar com vários tipos de softwares, como, por exemplo, o software GeoGebra, que é

¹ Professor de Matemática e Física, Especialista em Matemática e Mídias na Educação. E-mail: gersonsaltenburg@gmail.com.

² GeoGebra: Software de matemática gratuito traz consigo os recursos da geometria, álgebra, gráficos, tabelas, possibilidade de cálculos e inserção de textos, construção de figuras geométricas, entre outros recursos, criado por Markus Hohenwarter, em 2001.

um recurso tecnológico auxiliar no processo de aprendizagem do educando. O seu uso só vem a beneficiar as aulas de matemática, mais precisamente na parte da geometria, na construção de formas e identificação das mesmas, além de outras funções em relação a álgebra.

Assim sendo cria-se uma nova forma de provocar no educando a construção de seu próprio conhecimento, sem as práticas tradicionais e sim com uma proposta diferenciada, que é a utilização de softwares como aliada na sala de aula e fora dela. Isso faz com que a matemática não fique apenas na escola; com a utilização da tecnologia a seu favor, ela também pode ser explorada fora da sala de aula, provocando um instinto investigativo que favorece o aprender da matemática com um novo paradigma.

Para melhor acesso às informações, a tecnologia é muito importante, pois, com o uso da informática, desenvolve-se a criatividade, ampliando assim competências e habilidades para a seleção de informações pelo próprio sujeito da aprendizagem.

Contudo, com a utilização do computador e o domínio de softwares matemáticos, entre outros, os currículos das escolas vêm sendo readaptados, incorporan-

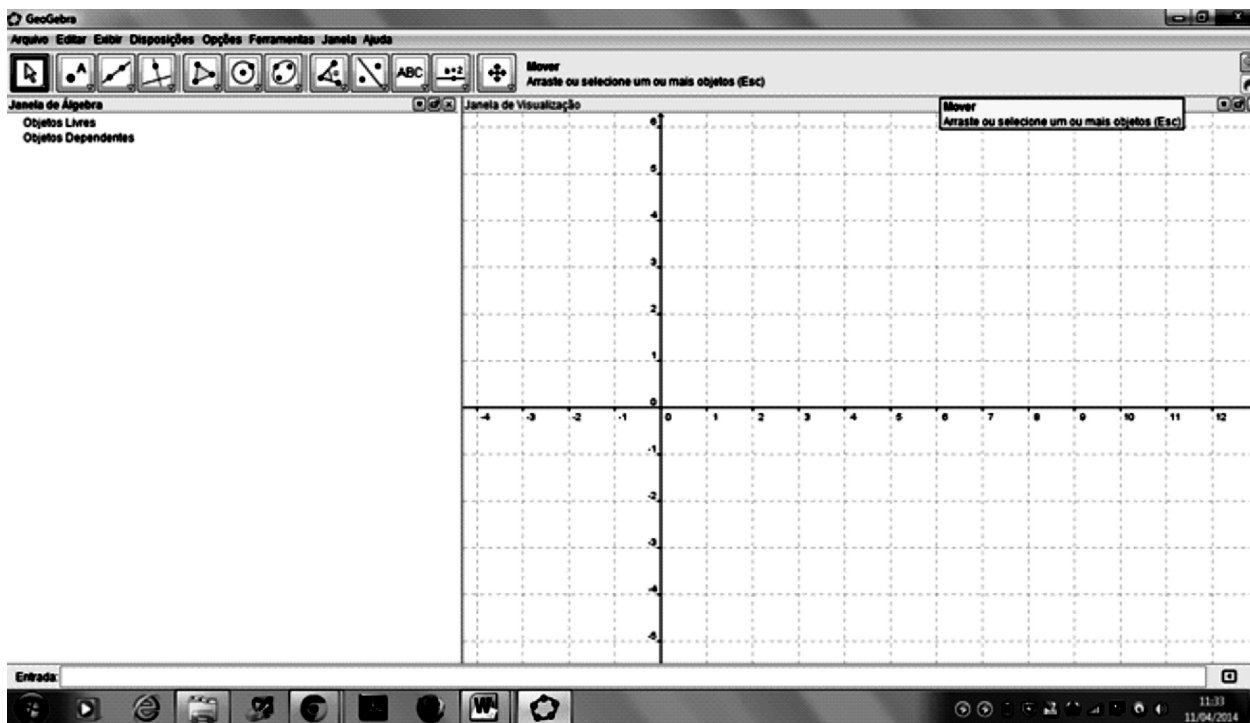
do a mídia, fazendo com que os professores reformulem sua cultura profissional, buscando qualificação quanto à sua formação inicial e formação continuada, proporcionando aos seus educandos o prazer de aprender de uma maneira diferenciada e, assim, proporcionar a eles o conhecimento.

Neste projeto de ação, busquei trabalhar o Sistema Cartesiano Ortogonal e a geometria com o software GeoGebra que envolvesse a região onde a escola está inserida, resgatando a cultura; baseei-me na arquitetura local, por meio de coleta de fotos de casas e demais construções.

Dentro deste contexto, o trabalho, aqui apresentado, tem como intenção: a) explorar a geometria com o auxílio do sistema cartesiano, b) realizar uma coleta de fotos tiradas da arquitetura do município pelos próprios educandos, c) analisar as figuras geométricas presentes na mesma, e, ainda, d) reproduzir estas formas geométricas no sistema cartesiano por meio de um software matemático chamado GeoGebra.

Abaixo, na figura 1, está representada a imagem inicial quando se inicializa o software para realizar trabalhos.

Figura 1 – Interface do GeoGebra



Fonte: Arquivo Pessoal

O GeoGebra é um software integrado de formas e gráficos. É uma ferramenta para a realização de tarefas e situações problema, proporcionando a oportunidade de promover o autodesenvolvimento nas várias áreas do conhecimento, transformando a aprendizagem num processo dinâmico.

Contudo, visei trabalhar a geometria valorizando a arquitetura local, pois são traços de uma colonização de que os educandos fazem parte e também é um momento onde podem conhecer mais sobre suas origens e tentar preservar a história de seus antepassados bem como a sua.

Mas por que o GeoGebra, a geometria, a arquitetura regional? A sociedade contemporânea vivencia uma época de grandes transformações, de readaptações. A arquitetura regional foi escolhida como um veículo para o tema em sala de aula, mas com o intuito de preservar viva na memória dos educandos os traços de uma colonização da qual eles são descendentes e que diariamente vai se perdendo cada vez mais.

Ao passar pela região rural, não vejo mais casas antigas preservadas, mas abandonadas ou destruídas, o que me entristece, pois não se está valorizando o passado como se deveria.

Claro que mudar é bom; afinal, quem não quer melhorar de vida, adquirir algo novo, mudar para uma casa nova? Então, pensando nisso, uma forma de lembrar a arquitetura regional por muito tempo é fazer o registro por meio da fotografia. Assim, pode-se trabalhar a mídia na sala de aula, que ainda serve como um auxílio na aprendizagem do educando, e com a fotografia, também o computador e o software são um recurso tecnológico apoiador.

Mas como envolver os educandos e a mídia de maneira significativa? Através do registro em forma de fotografia das construções mais antigas e com traços da colonização alemã e pomerana, predominante na região. Com o uso do computador e da internet, pode-se pesquisar tipos diferentes de formas geométricas e, com a ajuda do software, pode-se tentar reproduzir as construções respeitando os detalhes no software, para posterior identificação de figuras geométricas, cálculos de áreas e perímetros.

Geralmente, o educando, quando desafiado, busca solucionar as questões em conceitos já estabelecidos, mas a sala de aula não é o único lugar em que se aprende. O educando é sujeito de sua aprendizagem e não basta fazer por fazer; ele deve ir em busca de seus objetivos, sendo que é da escola que muitas vezes tira lições para toda a vida. Já no caso da utilização do software, o

educando, além de estar praticando matemática de uma maneira diferente e podendo estar em sua casa, estará manuseando algo que atrai a sua atenção, o computador.

Segundo Piaget, conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um sistema de relações, sendo que o educando arquiteta sua realidade estruturando sua experiência vivida (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 5 apud RAMOS, 2000), o que me parece ser viável na exploração do conteúdo da geometria.

Conhecer a geometria e suas aplicações na prática pode contribuir com a aprendizagem do aluno, por ter aplicação em diferentes situações, seja em casa, num olhar simples sobre as formas geométricas que estão em todo o lugar, seja numa descrição mais precisa de certas formas, como área e perímetro. Isto é matemática, onde a aprendizagem é significativa, construindo conhecimento, habilidades e valores, sobretudo valorizando a mídia como forma de visualização de dados coletados pelos educandos.

Sendo assim, hoje a geometria (formas e gráficos), os softwares e a fotografia compõem áreas do conhecimento que têm um valor importante na nossa sociedade, tendo em vista que é um conteúdo que colabora no desenvolvimento do raciocínio lógico e na percepção do educando, visto que vemos formas geométricas a todo o momento e em qualquer lugar. Porém, a geometria na matemática do Ensino Fundamental vem sendo desenvolvida aos poucos, principalmente se considerada sua importância para o educando; daí surgiu esta ideia de resgatar e aprimorar mais este estudo tão importante e essencial na vida cotidiana do aluno no Ensino Médio.

Este trabalho de conclusão de curso apresenta uma aplicação contextualizada de fotografia e software, relacionada ao cotidiano a partir das fotos tiradas pelos alunos da arquitetura da região. A seguir se apresentam o desenvolvimento da prática e algumas reflexões sobre ela. O resgate das raízes da cultura pomerana e alemã é um foco grandioso na comunidade de São Lourenço do Sul, principalmente no interior do município, onde a escola se localiza e os alunos residem.

Este trabalho tem como objetivo auxiliar o educando do Ensino Médio no estudo da geometria, tendo como facilitador a tecnologia promovida pelo software GeoGebra, valorizando ainda a cultura local.

Como objetivos específicos intencionam-se:

a) trabalhar em equipe para manusear corretamente os objetos de mídias (computador, câmera fotográfica, fotos antigas, etc.);

b) conhecer e manejar corretamente o software matemático GeoGebra que retrata toda a geometria plana;

c) incorporar a história da geometria de antigamente e dos tempos atuais, valorizando a beleza arquitetônica da comunidade, dando valor à cultura da sociedade, contemplando a foto como fonte de recursos visuais da referida arquitetura;

d) fazer um paralelo entre essa diferença de época, ocorrida desde o início da colonização da região até hoje em dia;

e) pesquisar na internet os diferentes tipos de formas geométricas;

f) identificar essas formas e realizar uma apresentação (dois grupos) oral do projeto, com o auxílio do Power Point, para as demais turmas do mesmo turno.

2 CONTEXTO DA CULTURA REGIONAL

Os alemães que vieram da Alemanha para o Brasil trouxeram seu idioma, o alemão, que hoje está cada vez mais se perdendo na comunidade. Já os pomeranos trouxeram seu dialeto, pois são oriundos não apenas de um país, mas sim de uma região que contempla dois países, a Alemanha em menor território e a Polônia em maior território; este dialeto permanece forte na região, pois a comunidade, geralmente, costuma dizer que é mais fácil de falar do que o alemão, pois não exige tantas regras para a fala. Os dois dialetos possuem escrita.

Abaixo segue o mapa de onde os pomeranos e alemães partiram rumo ao Brasil.

Figura 2 – Região de descendência alemã/pomerana



Fonte: Centro Cultural 25 de Julho de Blumenau (2015)

3 DISCUSSÃO TEÓRICA

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – nº 9.394/96 tem entre seus objetivos utilizar as tecnologias da informação e da comunicação para construir conhecimentos e refletir sobre ações realizadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Por meio das tecnologias, o cidadão é conduzido a um universo de informações que possibilita desenvolver a imaginação, a percepção, o ra-

ciocínio e competências para a produção e transmissão de conhecimentos.

O uso do software GeoGebra na aula de matemática é um recurso que permite explorar conteúdos de uma maneira bem mais atrativa.

O uso de softwares de geometria [...] pode contribuir em muitos fatores, especificamente no que tange à visualização geométrica. A habilidade de

visualizar pode ser desenvolvida, à medida que se forneça ao aluno materiais de apoio didático baseados em elementos concretos representativos do objeto geométrico em estudo. Softwares educativos podem representar possibilidades de simulação deste material concreto (BOLGHERONI; SILVEIRA, 2008, p. 3 apud VIEIRA, 2010).

No entanto, para o uso desse recurso, os professores devem se adaptar à modernidade e desenvolver o domínio das tecnologias para que os educandos tenham uma aprendizagem de qualidade. Entretanto, não se tem garantia de que a tecnologia esteja presente de maneira satisfatória na formação de futuros professores.

Se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores. No entanto, ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, gravador, calculadora, internet e a lidar com softwares educativos (BRASIL, 2001, p. 24).

Contudo, se houver uma ausência de conhecimento tecnológico na formação do professor, ele mesmo deve ir à busca de seu próprio aperfeiçoamento, para estar capacitado a ministrar uma aula de qualidade. É preciso ter familiaridade com os recursos que a tecnologia oferece, faz-se necessário um novo olhar para o conteúdo que está sendo estudado e de que maneira será abordado, sobretudo, a intenção é fazer com que o educando enriqueça seu conhecimento com as mídias. São diferentes requisições e não é um caminho muito fácil, necessitamos de dedicação.

A interação aluno-computador precisa ser mediada por um professor preparado para provocar situações que favoreçam a aprendizagem dos alunos. A exigência de tornar os alunos competentes produtores do próprio conhecimento implica valorizar a reflexão, a ação a curiosidade, o questionamento e, para tanto, faz-se necessário que o professor reconstrua a prática conservadora que vem desenvolvendo em sala de aula (MORGADO, 2002, p. 5).

Na tentativa de pesquisar na internet os conhecimentos de geometria, que é também um dos objetivos propostos, pude ver que alguns educandos chegam ao Ensino Médio com mais conhecimentos do que outros; sendo assim, o interessante foi trabalhar as formas geométricas de maneira que eles pudessem lembrar o que já conheciam, mas também aprimorar os conhecimentos

com a ajuda do software, pois o utilizo em todo o Ensino Médio, respeitando cada conteúdo programático.

Os professores devem diversificar suas aulas, para que não acabem, muitas vezes, nas tradicionais aulas expositivas, na qual o professor copia no quadro e o educando copia no caderno, tornando-se um processo mecânico com a ideia que, quanto mais exercícios, mais o aluno aprenderá. Será que de fato essas resoluções de exercícios repetitivos geram o aprendizado?

Os professores em geral mostram a matemática como um corpo de conhecimentos acabado. Ao aluno não é dada a oportunidade de criar nada, nem mesmo uma solução mais interessante. O aluno assim passa a acreditar que na aula de matemática o seu papel é passivo e desinteressante (D'AMBROSIO, 1989, p. 2).

Claro que, com o uso das mídias e com o avanço das tecnologias, a educação não está garantida. Faz-se necessário estar presente na sala de aula ou mesmo na escola, que é onde o indivíduo está mais propenso a novas descobertas e apto a mais conhecimento.

Todo bom profissional deve se conscientizar de que a formação é constante, indispensável e muito importante, para que cada vez mais sua aula seja produtiva e qualificada. No caso do curso de pós-graduação da FURG, temos a possibilidade de realizar uma prática para posterior reflexão, uma espécie de pesquisa-ação, onde no trabalho é levada em conta a opinião dos educandos, que muitas vezes soma na prática.

Os professores que vivenciam processos de pesquisa-ação têm a possibilidade de refletir sobre as suas próprias práticas, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho. Nesse sentido, ela se constitui em uma estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica e propõe, a partir da reflexão propiciada na interlocução com os pesquisadores-observadores e na participação nas discussões com o grupo de pesquisa, alterações de suas práticas, sendo delas os autores (GARRIDO, 2005, p. 527 apud BITTAR; CASTRO FILHO; SANTOS, 2008).

Contudo, tentei fazer com que os educandos procurassem pesquisar fora da sala de aula (no caso da fotografia), pois não se aprende somente na sala e sim em todos os ambientes a que formos. O conteúdo visto na sala de aula é e precisa ser argumentado na vivência dos educandos; claro que em certos casos não se tem uma aplicação direta no cotidiano do educando, mas tenho de tentar achar uma saída para fazer com que tudo fique com sentido para eles, que estão sempre prontos para

descobrir coisas novas e questionar por que é assim e não assim.

4 METODOLOGIA

4.1 METODOLOGIA DA PESQUISA e ABORDAGEM

Atualmente exerço a docência em duas escolas (rural e urbana), mais precisamente nas disciplinas de Matemática, Física, Química, Seminário Integrado e Desenvolvimento Rural com enorme satisfação e muito carinho, por ser uma profissão gratificante na qual sou mediador do conhecimento que os educandos vão construindo ao longo do tempo.

A escola onde aconteceu o projeto é sediada em um amplo prédio bem estruturado com vários ambientes de aprendizagem, e o seu Projeto Pedagógico (PP) apresenta uma análise da realidade. Tem como objetivo priorizar assuntos importantes que envolvam a pesquisa e a reflexão sobre as coisas que estão acontecendo e as que já aconteceram. Sua filosofia é baseada na autonomia, na cidadania e no raciocínio lógico.

Acreditei no potencial dos educandos para aplicação de um projeto, sendo a turma escolhida a do 1º ano do Ensino Médio (turma 111) de uma escola pública que se localiza no interior de um município do Rio Grande do Sul, com cerca de 55 mil habitantes; é a mesma escola onde estudei todo o meu Ensino Médio e fica na região onde me criei e moro até hoje. Conheço bem a realidade dos meus educandos, mais precisamente do turno da noite; eles trabalham o dia todo para se dedicarem de noite aos estudos, e o fazem muitas vezes cansados de tanto trabalho braçal desenvolvido durante o dia, pois todos são filhos de agricultores como eu.

Desenvolvi o projeto baseando-me em conceitos que os alunos já tinham adquirido ao longo da vida escolar na área da geometria por uma sondagem oral (ponto, reta, plano, perpendicularidade, horizontal, vertical, etc.). Num primeiro momento abordei o conceito de perpendicularidade, mostrando exemplos do dia a dia; então desenvolvi uma esquematização do plano cartesiano, onde foi vista a ordem dos quadrantes, os eixos e os pontos que formam os pares ordenados; então foram unidos os pontos formando formas geométricas, fazendo comparações com figuras que podemos visualizar na sala de aula e imaginá-las em outros lugares, como por exemplo, em nossas casas, relacionando assim a matemática escolar ao cotidiano. Mais tarde conduzi os educandos para o laboratório de informática onde pesquisaram na internet formas geométricas planas bem como

calcularam perímetro e áreas (quadrado, triângulo, circunferência, retângulo, etc.), o que fez lembrá-los do Ensino Fundamental, onde a matéria havia sido abordada.

Passada esta primeira etapa, foi dada a eles a tarefa de retratarem a região (arquitetura da região), para valorizar a cultura, registrando-a em forma de fotografia, utilizando celular ou câmera digital, ou mesmo fotografias mais antigas que eles possuísem em suas residências. Com essa tarefa pude perceber que eles tomaram a iniciativa de se dividir por regiões para poderem retratar melhor o espaço onde vivem e obter as melhores fotografias para realizar o trabalho proposto.

Os educandos ainda pesquisaram em suas próprias casas e nas casas de seus avós fotografias mais antigas que pudessem enriquecer o trabalho; eles as trouxeram nas próximas aulas (quando imprimir as das máquinas fotográficas), analisaram as formas presentes nas fotos e detalharam cada forma sendo projetadas no GeoGebra, com o qual nenhum de meus educandos havia tido contato anteriormente; abordei as funções de cada item na barra de *menu* do software; eles se adaptaram rapidamente e logo estavam manuseando com facilidade a nova ferramenta de trabalho, o software.

Segue a transcrição de um comentário do educando:

“Mas por que não nos mostraram isso antes, fica bem mais divertido e fácil de se aprender.” (Aluno A)

Feita a reprodução das imagens da fotografia, foi realizada uma avaliação das fotos para calcular o perímetro, área e, dependendo do caso, aplicado o teorema de Pitágoras. Pude perceber até este momento um espírito de união, pois cada educando queria trazer consigo mais fotografias para enriquecer a atividade proposta.

Como descrito na introdução, a geometria é parte importante da matemática. Contudo procurei um trabalho com formas geométricas vinculadas ao sistema cartesiano por meio de um assunto que chame a atenção deles, com dados que eles mesmos puderam trazer para a sala de aula (neste caso, fotografias da arquitetura da região), para não ser mais uma aula monótona na qual eles não ficam interessados. Para reter a atenção dos educandos, nada melhor que trazer para a aula de matemática a tecnologia (computador). Realizar a coleta das fotos com eles permite a interação com o conteúdo abordado, além da fixação do conhecimento a partir da visualização das propostas desenvolvidas em sala de aula na tela do computador com a ajuda do GeoGebra. Vale lembrar que o software serve para os educandos aprimorarem os conhecimentos e adquiri-

rem habilidade no mesmo.

A ideia de se trabalhar a geometria na arquitetura regional decorreu da necessidade em preservar o que é história do nosso povo (alemães e pomeranos) entre os jovens. Com o passar do tempo, esta história acaba por ficar no esquecimento, e uma forma de mantê-la viva é resgatar a beleza das residências, casas de comércio, igrejas, etc. nas aulas de matemática, usando o que há de atual para auxiliar na construção do conhecimento, o software matemático. Então, a proposta foi traçar um paralelo de antigamente com os tempos atuais referenciando a geometria mediante a localização estratégica das residências dos educandos, que vivem nesse meio, mas claro em tempos diferentes do início da colonização. Mas como retratar esta colonização? Mediante a série de 3 capítulos (vídeo) do Sesquicentenário da Imigração Alemã e Pomerana em São Lourenço do Sul; a geometria retrata de maneira significativa e serve como base desse paralelo entre épocas.

Ao planejar atividades que envolvam recursos tecnológicos, até mesmo infraestrutura, é necessário que o professor verifique, além da existência do laboratório de informática, se as máquinas dispõem do programa que pretende utilizar, ou se há computadores na escola com os softwares necessários. Recorrer ao uso da informática na aprendizagem dos educandos só é possível se a escola contar com um laboratório com um mínimo de computadores necessários para a realização da atividade. Então, quando a atividade teve continuidade no laboratório de informática, cada educando pôde sentar-se em frente a um computador e realizar a pesquisa sobre formas geométricas, pois na turma havia 17 alunos (16 alunos com idade entre 14 e 19 anos e uma senhora com 55 anos de idade) e o laboratório conta com 13 computadores e 5 notebooks.

Após a discussão de como seriam apresentados os resultados obtidos para as demais turmas, os edu-

candos optaram em realizar o encerramento desta atividade com uma apresentação dos dois grupos sobre o que aprenderam da matemática, mais precisamente da geometria abordada desta forma, sobre o GeoGebra, sobre a cultura e a preservação, bem como a beleza da arquitetura da região para todas as turmas do Ensino Médio noturno; a apresentação foi de aproximadamente 10 minutos com auxílio do Power Point.

O projeto foi desenvolvido em seis meses, em aulas predeterminadas de 45 minutos, sendo 4 aulas mensais. O projeto seguiu uma ordem cronológica. No mês de junho, realizei uma sondagem oral sobre os conhecimentos de geometria adquiridos ao longo da vida escolar dos educandos; preocupado com o desconhecimento de alguns educandos sobre o questionamento, resolvi concretizar o trabalho junto com eles sobre a arquitetura regional envolvendo a geometria com algo que eles não conheciam: o GeoGebra. Para isso, nos meses de junho e julho, os educandos realizaram a coleta de fotografias da arquitetura da comunidade. No mês de agosto, os educandos realizaram a pesquisa sobre formas geométricas e assistiram ao vídeo do sesquicentenário de São Lourenço do Sul; no mês de agosto e setembro, realizaram as identificações geométricas das projeções e cálculos de área e perímetro, e, nos meses de setembro a novembro, os educandos realizaram a autoavaliação do trabalho e a apresentação final.

O GeoGebra, um software integrado de formas e gráficos, é uma ferramenta para a realização de tarefas e situações problema, proporcionando o autodesenvolvimento nas várias áreas do conhecimento, transformando a aprendizagem num processo dinâmico; as formas geométricas são uma das suas principais funções.

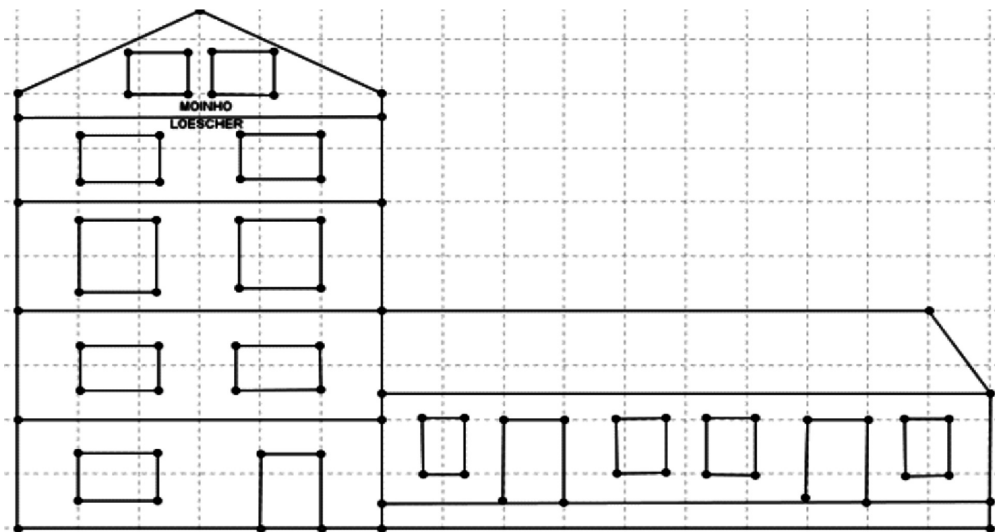
Abaixo segue uma arquitetura preservada de nossa região (Moinho Loescher), bem como a projeção feita pelos educandos no software.

Figura 3 – Moinho Loescher



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4 – Projeção no software da figura 2



Fonte: Arquivo pessoal

5 CAPÍTULO ANALÍTICO

Considerar o que o educando pensa e pergunta em determinadas situações, e, através da explicação do educador, chegar a uma conclusão, é parte importante do processo no qual o aluno constrói o seu conhecimento sobre determinados conceitos; ele passará a utilizar

aqueles que melhor revelam sua visão sobre o mundo fora da escola.

Considerando que a responsabilidade final pela própria aprendizagem pertence a cada aluno, a tarefa do professor é encorajá-los a verbalizarem suas ideias, ajudá-los a tornarem-se conscientes de

seu próprio processo de aprendizagem e a relacionarem suas experiências prévias às situações sob estudo. Uma construção crítica do conhecimento está intimamente associada com questionamentos: seja para entender o pensamento do aluno, seja para promover uma aprendizagem conceitual (JÓ-FILI, 2002, p. 198).

Baseando-me em questionamentos, propostas, tentativas de obter soluções, questionando-me sobre o trabalho desenvolvido com os educandos e até mesmo perguntando a eles quais as suas motivações, suas indagações, pude obter como resposta a grande preocupação como preservar, manter e também progredir, adquirir mais conhecimento, agregar valores culturais, conhecer algo novo e estar disposto a receber informações que concretizem em conhecimento para o futuro assim como no presente; abaixo seguem algumas falas de educandos que participaram da pesquisa:

“Assim podemos aprender a matéria melhor, com o computador e junto a cultura do nosso povo.” (Aluno B)

“É muito bom aprender matemática com o programa de geometria.” (Aluno C)

“No computador as figuras ficam mais retinhas e é melhor de fazer os cálculos.” (Aluno D)

“É bom aprender a cultura pomerana com a matemática e a geometria.” (Aluno E).

É interessante o educando fazer referência às mídias, à cultura, aos conteúdos, etc. Mas onde entra o papel do professor e dos colegas para eles? Consideram importantes? Hatano (1993, p. 163 apud JÓFILI, 2002, p. 198) traz uma reflexão importante:

Arguir que o conhecimento é individualmente construído, não é ignorar o papel das outras pessoas no processo de construção. Similarmente, enfatizar o papel das interações sociais e/ ou com os objetos na construção do conhecimento, não desmerece a crucial importância da orientação a ser dada pelo professor.

Acredito que as mídias, assim como a cultura, podem ser consideradas importantes para os educandos construírem seu conhecimento, mas é indispensável, nas atividades que eles venham a realizar, a orientação de um professor, pois o mesmo tem um propósito para cada atividade, fazendo com que o educando construa seu conhecimento de maneira correta, avançando na aprendizagem sem deixar etapas fragmentadas.

Analisando os objetivos propostos, no decorrer do trabalho realizado pude perceber que os educandos já sabiam lidar com a câmera fotográfica ou mesmo com o celular, meios com que capturaram as imagens; também tiveram facilidade em encontrar as fotografias antigas.

Já em relação ao computador, alguns educandos não apresentavam muita habilidade no seu manuseio, pois tinham que pesquisar as formas geométricas na internet para ter maior conhecimento; no entanto, todos realizaram a tarefa proposta de maneira satisfatória, de forma que o trabalho em equipe foi notório, tanto na coleta das fotografias quanto na tarefa de projeção das mesmas no software. Inicialmente se mostraram receosos, mas, com o conhecimento das funções do software e do que estava sendo proposto, conseguiram projetar as imagens sem muita dificuldade; tampouco encontraram dificuldades nos cálculos das áreas e dos perímetros das figuras planas. Neste momento os educandos puderam refletir um pouco mais detalhadamente sobre a beleza da arquitetura da sua comunidade, fazendo referência ao documentário da imigração alemã a que assistiram anteriormente, traçando um paralelo entre as imagens da arquitetura de antigamente e as atuais e puderam ver que muitos dos traços trazidos pelos imigrantes ainda persistem.

A tarefa foi concluída por meio de exposição oral dos educandos com o auxílio do Power Point; puderam expor o que aprenderam para os demais educandos do mesmo turno em que estudam (noite) e apresentaram as projeções das fotografias no software de acordo com as imagens coletadas; ainda mostraram os cálculos que realizaram nas projeções.

Foi uma atividade bem interessante para mim, pois necessitou de tempo, organização e participação, sobretudo necessitou uma forma contextualizada de trabalhar a matemática, combinando o material que os educandos trazem com o material que a escola disponibiliza, para promover o conhecimento e trabalhar de forma coletiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este foi e está sendo um período de grandes e valiosas descobertas, quanto ao aperfeiçoamento do ser professor. É uma profissão que não permite acomodações, exigindo a busca constante no sentido de atualizar e aprimorar o conhecimento.

Neste processo, desde o início da coleta de material por meio das mídias, o conhecimento e manuseio do software, até a etapa final, considero o aproveitamento dos educandos satisfatório; pela participação expressiva, eles puderam conhecer um pouco mais sobre as tecnologias sem deixar de descobrir ou até mesmo lembrar a sua história. Acredito ainda que a atividade tenha contribuído para o crescimento no conhecimento do assunto abordado e que os objetivos da atividade te-

nham sido atingidos pelo fato de que tudo o que foi proposto ter sido executado com muita seriedade, honestidade e vontade de fazer bem.

A proposta inicial, de auxiliar no estudo da geometria por meio da tecnologia e do software GeoGebra, valorizando a cultura local, envolvendo situações do dia a dia, foi um objetivo atingido, pois se percebeu que os alunos fizeram relações com situações na comunidade e em suas próprias casas, por exemplo, perceberam várias formas diferentes nas casas mais antigas que não aparecem mais nas atuais. Contudo, os alunos perceberam que é importante manter viva a cultura de seu povo, bem como preservar edificações mais antigas, por retratar a história de seus antepassados; incorporando a história com a geometria, perceberam ainda a maneira de como eram postas as formas geométricas em cada parte dessas edificações.

Já o trabalho com o software, apesar de não o conhecerem no início da tarefa, aos poucos foi se familiarizando até que concluíram o que lhes foi proposto, alguns com mais outros com menos perfeição, mas a tarefa foi realizada com sucesso; tanto eu como os educandos estávamos muito ansiosos para ver como ficaria a projeção de cada figura no software.

A interação com os dados da pesquisa (fotografias) também foi um objetivo atingido, pois os alunos puderam trabalhar em equipe, tanto na coleta das fotografias quanto na projeção das mesmas no software e na apresentação final. Os alunos gostaram muito deste tipo de atividade, pois havia a possibilidade do uso da tecnologia nas aulas de matemática.

As ações vividas por mim durante o desenvolvimento do projeto me fizeram refletir sobre novas maneiras de trabalhar o conteúdo da matriz curricular, podendo trabalhar conteúdos curriculares vinculados com vários tipos de mídias. Pois este tipo de atividade desperta o interesse do educando não só nas aulas de matemática, mas também em diversas outras. Este projeto me mostrou que se podem realizar muitos outros, em especial onde foi desenvolvido este projeto, pois a escola está muito bem estruturada na parte da informática; é claro que muitas vezes a realidade de outras escolas é bem diferente, mas cabe sempre ao professor fazer uma análise do que a escola dispõe para realizar trabalhos que exijam a utilização da tecnologia.

Nas aulas de matemática, o computador é uma fonte de agilidade do processo, favorecendo a exploração visual dos conceitos matemáticos; conseqüentemente constrói-se o conhecimento de certo conteúdo. Além de tudo, os alunos ficam mais motivados para novas descobertas.

Cada vez mais a sociedade exige a formação global do cidadão, e a escola não pode ficar de fora desse processo, mas há a resistência por parte de alguns professores, pois preferem continuar sempre na mesma maneira expositiva de conteúdos, ou seja, nas aulas tradicionais apenas com quadro e cadernos. Quando desafiados, seja pelas mídias, pela direção da escola ou mesmo pelos próprios educandos, vão em busca de mais conhecimento, acabam se redescobrando e mudam significativamente o seu jeito de ministrar suas aulas, fazendo-se presentes na construção do conhecimento frente às novas tecnologias.

Destaco a importância dessa atividade envolvendo a problemática contextualizada, pois são formas de estudar e formalizar fenômenos do dia a dia, propondo situações-problemas caracterizando a exploração e investigação de novos conceitos; assim, os conceitos têm um significado maior para os alunos, além de desenvolver a criatividade deles.

Com esta abordagem, a matemática deixa de ser uma disciplina com conhecimentos prontos, onde o professor apenas transmite a matéria ao educando; ela passa a ser algo construtivo, em que o educando é parte integrante na construção de conceitos matemáticos. Sendo assim, os educandos deixam de ter uma posição passiva diante da sua aprendizagem matemática e passam a ser o centro do processo educacional na construção do seu próprio conhecimento.

Acredito que os objetivos propostos inicialmente foram concluídos com êxito, pois a proposta, apesar de parecer um tanto diferente do que os alunos estavam acostumados a trabalhar em sala de aula, visto que vieram de outras escolas, e mais ainda, inserindo os educandos na proposta de trabalho, que inicialmente deu-se em forma de sondagem sobre o conhecimento que já haviam adquirido. Entretanto, quando foram para a coleta de fotografias, os educandos trabalharam muito bem em grupos; dividiram-se em dois grandes grupos, sendo que estes permaneceram até a apresentação final, mas eu não me dirigi a eles como dois grupos isolados, pois eles não o eram, pelo contrário, mostravam as fotos que haviam tirado ou conseguido para os outros colegas.

Em se tratando de software, eles não tinham conhecimento sobre a ferramenta de auxílio, mas, quando conseguiam ter noções das funções, logo faziam perguntas, querendo saber mais, até concluir a tarefa que era realizar os cálculos de área e perímetro das figuras projetadas no GeoGebra para posterior apresentação para todos os educandos da escola do mesmo turno.

Esse trabalho abre a possibilidade de continuidade, seja na parte de geometria, álgebra ou construção de gráficos com o uso do software, com o uso do computador, da fotografia; enfim a mídia proporciona não só aos educandos assim como a seus professores uma forma diferente de construir o conhecimento, aprendendo muito na prática, na pesquisa e na visualização. Sobre tudo percebi um leque de possibilidades de desenvolver conteúdos de maneiras bem diferentes daquelas tradicionais e rotineiras de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BITTAR, M.; CASTRO FILHO, J.A.; SANTOS, M.C. Desafios para a Pesquisa em Educação Matemática na Sala de Aula. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2., 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo, 2008. p. 01-15.
- BRASIL. **Lei Federal 9.394, de 24 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília: MEC, 2001.
- _____. Secretaria de Educação a Distância. Programa de Formação Continuada Mídias na Educação. **Disciplina O uso da informática na prática pedagógica.** 2001. Disponível em: <http://www.uab.furg.br/course/view.php?id=596>. Acesso em: 14 abr. 2013.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Rede interativa virtual de educação: ondas do rádio.** Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/atividades/matematica/ondas_do_radio/>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- CENTRO CULTURAL 25 DE JULHO DE BLUMENAU. Disponível em: <www.25dejulho.org.br>.
- _____. **Conversando... o comportamento "alemão" no Vale – Pomeranos.** Disponível em: <http://www.25dejulho.org.br/2012/01/conversandocomportamento-alemao-no-vale.html>. Acesso em: 05 maio 2015.
- D'AMBROSIO, Beatriz S. Como ensinar matemática hoje? temas e debates. **SBEM**, Brasília, v. 2, n. 2, 1989. p. 15-19. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/MATEMÁTICA/Artigo_Beatriz.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: teorias e práticas**, v. 2, n. 2, p. 191-208, dez. 2002. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- LOURENÇO, M. L. A demonstração com informática aplicada à educação. **Revista Bolema**, v. 15, n. 18, p. 100-111, 2002.
- MORGADO, M. J. L. A utilização pedagógica da planilha eletrônica de cálculo no ensino e aprendizagem de matemática. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO EM PEDAGOGIA, 1. 2002, Bauru, SP. **Anais...** Bauru, SP: 2002.
- PENTEADO, M. G. Interlink – Rede de Trabalho sobre a inserção de Tecnologia Informática na Educação Matemática. In: PINHO, S. Z. de; SAGLIETTI, J. R. C. (Org.). **Livro Eletrônico dos Núcleos de Ensino da UNESP.** 2005. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Interlink.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2015.
- RAMOS, M. G. Epistemologia e ensino de ciências: compreensões e perspectivas. In: MORAES, Roque (Org.). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 13-35.
- ROSSI, Sueli. **Objetivos da aprendizagem.** 2015. Blog: Falando em matemática. Disponível em: <http://suelirossi.wordpress.com/objetos-de-aprendizagem/>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- VIEIRA, C. R. **Reinventando a geometria no ensino médio: uma abordagem envolvendo materiais concretos, softwares de geometria dinâmica e a Teoria de van Hiele.** 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG. 2010. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3252/1/DISSERTA%87%C3%83OReinventandoGeometriaEnsino.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

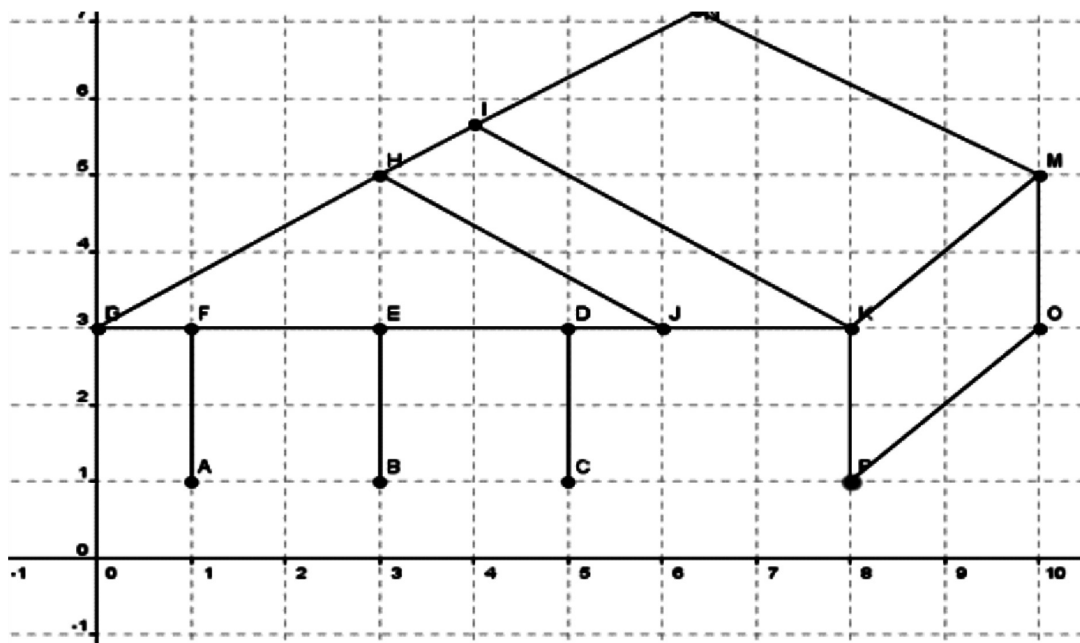
ANEXOS

Figura 4 – Arquitetura da região – retrata os tempos pós 2010 com traços modernos



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5 – Projeção no software GeoGebra da imagem 2, realizada pelo educando B



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 – Casa do colonizador do município de São Lourenço do Sul



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7 – Casa antiga do interior de São Lourenço do Sul.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 8 – Antiga escola do interior de São Lourenço do Sul, que hoje é utilizada para cultos infantis de uma Paróquia Religiosa.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9 – Igreja Evangélica da região que foi reformada, mas manteve traços originais



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10 – Igreja Evangélica do interior do município



Fonte: Arquivo pessoal

IDENTIDADE DOCENTE E GESTÃO RESILIENTE

TEACHER IDENTITY AND RESILIENT MANAGEMENT

Carla Eloisa Kern¹

Manfredo Carlos Wachs²

RESUMO: O presente artigo tem o intuito de partilhar as reflexões tecidas a partir de uma pesquisa realizada com um grupo de coordenadoras pedagógicas atuantes na educação infantil de escolas públicas municipais de uma cidade na região do Vale do Rio dos Sinos/RS, cuja proposição desencadeada relacionou a resiliência e a educação, buscando compreender o fenômeno da resiliência em si mesmo. A metodologia utilizada apoiou-se na pesquisa participante e na fenomenologia. A escolha das técnicas e dos respectivos recursos se deu num processo de criação e aplicação, constituindo-se enquanto possibilidade de abertura de novas trilhas investigativas. Deste modo, foram planejados cinco encontros nos quais houve a realização de dinâmicas de relação interpessoal e reflexão sobre os processos resilientes. A partir das experiências vivenciadas pelas coordenadoras pedagógicas e os pesquisadores no decorrer do ciclo de formação e promoção de resiliência, foi possível pensar e problematizar elementos e características envolvidas na identidade docente resiliente e articular ações e posturas capazes de gerar e promover processos resilientes na gestão escolar. Nesse sentido, este artigo pretende contribuir para a reflexão de educadores quanto ao processo de constituição e fortalecimento de sua identidade pessoal e profissional, para uma postura mais resiliente no exercício de sua função, bem como para uma relação e atuação mais saudável.

Palavras-chave: Identidade docente. Gestão resiliente. Resiliência.

ABSTRACT: This article aims to share reflections resulting from a survey conducted with a group of pedagogical coordinators working in early childhood education at public schools in a city of the *Vale dos Sinos* region – RS, whose proposition triggered a relationship between resilience and education, trying to understand the phenomenon of resilience itself. The methodology relied on participatory research and phenomenology. The choice of techniques and their resources occurred in the process of creation and application, as a possibility of opening up new lines of investigation. Thus, five meetings were planned, in which dynamics of interpersonal relationships and reflection on resilience processes were performed. From the experiences of the pedagogical coordinators and researchers during the training and promotion of the resilience cycle, it was possible to think about and discuss elements and characteristics involved in resilient teacher identity, and articulate actions and attitudes that generate and promote resilient processes in school management. In this sense, this article aims to contribute to the reflection of educators on the process of constituting and strengthening their personal and professional identity, for a more resilient attitude in their work and also for a healthier relationship and performance.

Keywords: Teacher identity. Resilient management. Resilience.

¹ Carla Eloisa Kern, professora da rede municipal de Estância Velha, especialista em coordenação pedagógica pelo ISEI. E-mail: carla.kern@hotmail.com.

² Dr. Manfredo Carlos Wachs, professor e diretor do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). E-mail: manfredo@isei.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como referência a monografia escrita para o curso de especialização em Coordenação Pedagógica promovido pelo ISEI e tem como base as reflexões que foram realizadas em conjunto entre o orientador – Manfredo – e a orientanda – Carla. Ao se retomar o propósito de socializar a produção de então, constatou-se que não era possível simplesmente realizar algum recorte ou uma síntese da monografia. Por um lado, pois já tinha transcorrido um determinado tempo da sua produção e, por outro lado, havia a certeza de que ambos os autores já não eram as mesmas pessoas e nem as reflexões pessoais não eram mais totalmente idênticas. Assim, pode-se utilizar o dito popular “pão adormecido não tem o mesmo sabor de pão fresco”. Mesmo que “pão adormecido” não tenha sido, anteriormente, socializado e conhecido de outras pessoas, ele tinha este “sabor” para os autores.

Considerando os pensamentos de Paulo Freire (1992) de que uma releitura é uma reescrita e também do filósofo Paul Ricoeur (1978) de que a leitura de uma obra sempre é interpretação e ler ou admirar a sua obra é uma reinterpretação de si mesmo, pois é uma tentativa de tentar entender o que se pensava naquele momento da escrita, é um exercício de retrospectiva existencial para se obter melhores condições de olhar para frente. Assim, este artigo pretende ser uma reescrita e uma reflexão do que se já tinha refletido.

Tanto a construção da monografia quanto a escrita deste artigo são um exercício dialético entre duas pessoas com trajetórias diferentes e atuações distintas que se mostraram dispostas a um diálogo crítico, sincero e profundo e a uma ousadia reflexiva e metodológica. É óbvio que o leitor terá acesso parcial do processo e recortes das reflexões, pois não é possível transpor a um texto todas as dimensões de construções pessoais.

Nesta produção, também se tiveram presentes, como pano de fundo, as contribuições de Maurice Tardif (2014), que reflete sobre a tese de que “o trabalho modifica socialmente o profissional”. Acreditamos que somos a conjugação das escolhas que fazemos e das influências que recebemos. Neste sentido, consideramos salutar termos consciência do que somos e fazemos, das influências que recebemos e das marcas que deixamos nas outras pessoas. Devemos verificar o quanto carregamos do outro dentro de nós, sejam marcas positivas ou negativas, e analisar o quanto estas marcas contribuem para a nossa presença no contexto pessoal e profissional. Portanto, escrever um artigo não é simplesmente uma tarefa de organizar o pensamento e sistematizar as

ideias, mas é, especialmente, realizar uma releitura da sua trajetória. É com esta finalidade que convidamos o leitor a caminhar conosco.

Este artigo tem como propósito a partilha de reflexões tecidas no transcorrer de uma pesquisa realizada com um grupo de coordenadoras pedagógicas atuantes na educação infantil de escolas públicas municipais de uma cidade na região do Vale do Rio dos Sinos, cuja proposição desencadeada relacionou a resiliência e a educação. Através dela, foi possível analisar e compreender o fenômeno da resiliência em si mesmo, a partir da observação da relação existente entre sujeito-objeto pesquisado. Para tanto, metodologicamente, foi utilizada a pesquisa participante e a fenomenologia. A escolha das técnicas e dos respectivos recursos se deu num processo de criação e aplicação, constituindo-se enquanto possibilidade de abertura de novas trilhas investigativas. Deste modo, foram planejados cinco encontros, nos quais houve a realização de dinâmicas de relação interpessoal e reflexão sobre os processos resilientes, na perspectiva da construção e do fortalecimento de sua identidade pessoal e profissional, para uma postura mais resiliente no exercício de sua função, bem como para uma relação e atuação mais saudável.

Com o intuito de discutir essas questões, o presente artigo está organizado em quatro seções. Inicialmente são elucidados os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa e na construção do referido artigo. Na sequência, são apresentadas as considerações iniciais, nas quais os aspectos conceituais são brevemente esclarecidos. Na seção 3, a partir das experiências vivenciadas pelas coordenadoras pedagógicas e das reflexões dos pesquisadores sobre os dois primeiros encontros do ciclo de formação e promoção de resiliência, são problematizados elementos que contribuem para o processo de construção e fortalecimento da identidade docente, articulando ações e posturas capazes de gerar e promover processos resilientes na gestão escolar. Por uma questão de delimitação do presente artigo, optou-se por analisar somente os dois primeiros encontros com as coordenadoras pedagógicas de escolas de educação infantil. Por fim, na última seção, são apresentadas as considerações finais.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Diante das complexas situações vivenciadas na carreira profissional, entender os modos próprios de reagir mostra-se relevante para uma atuação e relação segura com aquilo que somos e fazemos de nós mesmos através de nosso ofício. Cada pessoa atribui sentidos peculiares às formas de pensar, ser e estar no mundo, e

igualmente estabelece representações singulares àquilo que é e faz de si mesmo ao trabalhar, assim como vê o contexto que o cerca. O processo de ver a si mesmo e atribuir sentido ao se fazer, pensar e ser pode provocar instabilidades e desestruturação em algumas pessoas. As fragilidades pessoais diante destes processos e dinâmicas de vida podem gerar mecanismos de defesa dos mais diversos, não se permitindo questionamentos pessoais. O processo de se expor externa e internamente ao questionamento exige uma determinada coragem e disposição para amadurecimento. Para algumas pessoas, esta transição pode ocorrer de forma suave e natural e para outras pessoas se manifesta de forma um pouco mais dolorida. Neste sentido, a resiliência contribui no fortalecimento da pessoa para reconhecer os modos peculiares de reagir às situações de tensão e conflito, pois envolve um cuidado de si, pela maneira com que a autoimagem, o prazer pelo que somos e fazemos conosco se cria e recria diária e incessantemente. Diante das desventuras que se mostram na trajetória pessoal e profissional, admite-se a possibilidade do ser humano sofrer as tensões e ansiedades; no entanto, a capacidade de suportá-las e desenvolver maneiras de lidar com elas de forma serena é fortalecida.

O pedagogo Paulo Freire (1993, p. 39-40, 57-59) afirma que o medo faz parte da vida, mas não podemos permitir que o medo tome conta de nós. Ao contrário, devemos aprender a controlar o medo e não permitir que ele nos domine. Para Freire, devemos ter a coragem da ousadia, de não permitirmos a ação opressora sobre nós nem permitir que “o opressor que hospedamos se manifeste”. Por outro lado, o teólogo Paul Tillich (1972), na sua obra “Coragem de ser”, reflete que o que nos sufoca é a ansiedade, a angústia e a culpa, pois, na maioria das vezes, sabemos do que temos medo. Como teólogo, Tillich reflete sobre a importância de “aceitar a aceitação realizada por Deus”. Isto significa, a importância do reconhecimento de nossa fragilidade e da nossa impotência diante de situações que não conseguimos dominar e controlar. O ato de reconhecer que Deus aceita a pessoa por ela existir e não por aquilo que ela é capaz de fazer ou ser, dá ao ser humano a liberdade de buscar o sentido da sua existência e da autoaceitação, podendo conviver com suas fragilidades sem se acomodar ou contentar com elas, mas encontrar nas potencialidades pessoais a força para superar os limites e as fraquezas. É o fato de reconhecer-se aceito que potencializa a força de autoaceitação.

Os pesquisadores Edgar Z. Timm, Juan José M. Mosquera e Claus D. Stobäus (2008, p. 39-45) explicam

que, ao cuidar de si, é preciso levar em consideração a liberdade concedida a cada um de nós, no decorrer de nossa existência, para fazer escolhas; escolhas essas pautadas em um projeto existencial estruturado por nós e que implica investir em nós mesmos. Esse cuidar e investir em si mesmo requer a tomada de distância de si para poder observar e conhecer-se melhor, reconhecendo aquilo que ela limita, enfraquece, agrada, perturba e fortalece enquanto pessoa, visando a um forte e real sentido de si mesmo, para que as escolhas sejam cada vez mais conscientes, reflexivas e críticas e para que se possa sair transformado e fortalecido após situações de conflito e tensão enfrentadas. Assim sendo, a resiliência se manifesta no indivíduo quando ele, frente a situações de adversidade, mostra-se capaz de reconhecer as dificuldades e atribuir novas significações a elas, transformando tanto a representação do evento em si quanto a si mesmo. Logo, a resiliência pode ser compreendida enquanto um estar, um vir a ser do ser humano. Convém ainda destacar que o processo de resiliência não é algo natural e que se manifesta espontaneamente nas pessoas. Ele é um processo que se desencadeia em crises que tem relação com o quanto nos dispomos a enfrentar as adversidades, ansiedades e angústias existenciais. A resiliência não é um estado finito, um ato concluído. É uma dimensão de inacabamento. É um vir a ser constante e permanente.

As definições atribuídas ao termo resiliência, no dicionário da língua portuguesa Houaiss (2009, p. 1651, coluna 3), abrangem tanto o sentido físico, atributo de determinados materiais de retornar ao estado natural depois de se submeterem à deformação elástica, quanto o figurado, remetendo ao ser humano e sua capacidade de se recobrar de reveses e mudanças da vida. Segundo explica Antunes (2011, p. 13), resiliência “[...] é uma abordagem teórica de um conceito extraído da física e muito usado pela engenharia e que representa a capacidade de um sistema de superar o distúrbio imposto por um fenômeno externo e inalterado”. Com o passar dos anos, o referido construto transcendeu esse patamar concreto e, (re)construído, recebeu conotação abstrata, sendo transposto para outros campos de investigação e atuação, entre eles a pedagogia, cujo desafio, proposto pelo pesquisador José Tavares (2001, p. 47), é o de “[...] tornar as pessoas mais resilientes [...] no sentido de as tornar mais fortes, mais equipadas para poderem intervir, de um modo mais eficaz e adequado, na transformação da própria sociedade”. Complementando, Edith Grotberg (2005) compreende a resiliência como uma habilidade que pode e deve ser desenvolvida pelas pessoas, cujo papel é pro-

mover a saúde mental e emocional necessárias para o enfrentamento das adversidades que surgem no caminho (GROTBERG, 2005, p. 16-22). Logo, a resiliência manifesta a preocupação existente com a superação e a dignificação do indivíduo como pessoa.

3 IDENTIDADE DOCENTE E GESTÃO RESILIENTE

3.1 APROXIMAÇÕES COM O CONCEITO DE IDENTIDADE DOCENTE

Debruçando-se sobre os escritos do pesquisador canadense Maurice Tardif (2014), é relevante destacar uma reflexão por ele alinhavada a partir de uma referência que faz ao pensamento de Claude Dubar. Nas tramas reflexivas que tece, Tardif (2014, p. 56) problematiza a questão da construção de identidade profissional e afirma que “[...] o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Ao trabalhar, a alteração não acontece somente com os materiais e as situações que, através do ofício profissional e pessoal, foram modificados. As transformações não se restringem à obra produzida no labor pessoal. Há transformações, também, na obra que fazemos de nós mesmos, no exercício do nosso ofício. Segundo o autor, o professor, ao elaborar seu planejamento e mediar as práticas educativas ano após ano, não está apenas fazendo alguma coisa, está fazendo algo de si mesmo, consigo mesmo e “[...] sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (TARDIF, 2014, p. 56-57).

Ao aprofundarmos a reflexão sobre o pensamento de Tardif, podemos constatar, através da análise dos dados da nossa pesquisa e considerando a experiência docente pessoal acumulada pelos anos de trabalho, que não somente o trabalho modifica a identidade do trabalhador, assim como o contexto em que a pessoa exerce a sua docência. Podemos verificar que as pessoas que exercem a docência por um determinado período ou por longos anos no mesmo espaço educativo assumem uma linguagem própria e típica do referido contexto, assim como a forma de se relacionar, construir e organizar a sua reflexão, bem como os referenciais teóricos e práticos. Em nossa hipótese, estamos caracterizando as pessoas como “camaleões” que vão se disfarçando e se adaptando a cada ambiente para conseguir sobreviver. Estamos nos referindo aos processos relacionais e inter-relacionais.

Nesta mesma dimensão, constatamos, igualmente, que as características dos contextos e dos processos relacionais do ambiente de trabalho permitem um fortalecimento ou enfraquecimento da resiliência. Há espaços profissionais em que pessoas frágeis são fortalecidas e empoderadas por atitudes positivas de todo um conjunto de profissionais, de equipe de trabalho. Há pessoas que em determinados ambientes se sentem, o tempo todo, ameaçadas. Na nossa reflexão, avaliamos que o processo de resiliência e reconstrução permanente da identidade docente deva começar pela equipe gestora. Não no sentido que tudo dependa dela, mas na perspectiva dos papéis de liderança desempenhados por pessoas gestoras.

É salutar e importante pensar nas marcas que carregamos no decorrer de nossa trajetória profissional, recordar os acontecimentos que as desencadearam, refletir sobre as significações a elas atribuídas, (des)cobrir e pôr à vista aspectos de nossa postura que, consciente ou inconscientemente, preferimos silenciar de nós e a nós mesmos. Reconhecer essas marcas e assumi-las, com vistas à possibilidade de atribuição de novas significações, são elementos que contribuem para o processo de construção e fortalecimento da identidade docente. Tardif (2014, p. 57) complementa que “[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu ‘saber trabalhar’” (grifo do autor). Ao concluir a formação inicial, o professor, equipado de técnicas e teorias apreendidas na vida acadêmica, segue para o campo de atuação, a escola, e é esse o *locus* onde a experiência de tornar-se professor será vivenciada. É tanto na partilha quanto no reconhecimento das incertezas e conquistas com os colegas professores e alunos, na prática cotidiana, na disponibilidade de abertura e entrega para o diálogo, na capacidade expressiva e reflexiva, com base no movimento proposto por Donald Schön (1992, p. 83) da *reflexão na ação – reflexão sobre a ação – reflexão sobre a reflexão na ação*, complementado por Isabel Alarcão (2011, p. 52) com o eixo *reflexão para a ação*, que o professor, ao valorizar a prática refletida de si e das ações por ele desencadeadas, transforma a si mesmo e, concomitantemente, a sua prática. Podemos afirmar que somente tem sentido, significado e importância a reflexão sobre a prática e sobre si mesmo, se estivermos dispostos a transformar a prática e a nós mesmos. Transformar a prática não significa “trocar seis por meia dúzia”, mas ressignificar a nossa prática. O trabalho que se desempenha é transformado à medida que também se modifica a si mesmo enquanto pessoa e profissional que é. O tornar-se professor acon-

tece num processo dinâmico, que cria e recria movimentos na relação entre sujeito e trabalho. Movimentos marcados por referências que precisam provocar processos de significação e (re)significação no professor. A partir das representações que o professor atribui a essas referências, sua identidade docente vai se constituindo e fortalecendo, permitindo-lhe uma atuação autônoma e consciente dos processos que desencadeia com a sua atuação docente.

Advém que, embora os movimentos descritos pareçam simples de serem praticados no cotidiano, tais ações não se manifestam automaticamente, como quem segue instruções de um manual prático com a garantia de êxito. É preciso um conjunto de elementos capazes de provocar e permitir essas ressignificações intrapessoais no processo de construção da identidade docente. No bojo desses elementos, encontram-se os processos resilientes, envolvidos pelo autoconhecimento, autorreflexão, autoimagem, autopercepção, autoestima, cuidado e investimento em si. Tais elementos, ao serem ativados e exercitados, são capazes de gerar uma postura reflexiva, crítica e mais ou menos resiliente diante das limitações e fragilidades observadas na postura e na relação que estabelece consigo próprio, no exercício da função docente.

Um dos pesquisadores que se propôs a estudar o ciclo de vida profissional dos professores, analisando a percepção que os professores têm de si nos diferentes momentos de sua carreira, a satisfação e as competências manifestadas com o passar dos anos de docência, entre outros aspectos, foi Michaël Huberman (1995). Nos seus estudos, propõe fases perceptíveis da carreira do professor, entre as quais se destaca a fase marcada pelos estágios de “sobrevivência” e “descobertas”, revelada nos três primeiros anos de carreira³. Segundo o autor, nesse período de entrada na carreira, o fator da “sobrevivência” se revela no contato inicial com as situações da sala de aula; é o momento no qual o professor se confronta com a complexidade da profissão docente. Em suas palavras “[...] é o tactear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho [...]” (HUBERMAN, 1995, p. 39). Em compensação, as descobertas a que o autor se refere traduzem-se no “[...] entusiasmo inicial, a

experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...] por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39). Esse é o período de tateamento e exploração da carreira docente, no qual o professor precisa, simbolicamente, “sentir o peso” da profissão para, então, legitimar sua escolha por ela. Se o estágio da descoberta se sobressair ao da sobrevivência, é possível que a relação com a profissão se constitua de maneira mais saudável e serena.

Na reflexão sobre a teoria de Huberman, analisamos que o processo de tateamento, presente no primeiro ciclo da vida profissional, pode ser experimentado em outros ciclos, em outras fases da carreira profissional e também quando se assumem novas atribuições e responsabilidades no seu próprio espaço de trabalho ou se ocorre mudança de espaço de trabalho, mas continua exercendo a mesma profissão. O processo de tateamento, portanto, nos acompanha durante toda a vida e diante de novos desafios, sejam eles pequenos ou grandes. A qualidade da primeira experiência de tateamento é fundamental para o fortalecimento do exercício da carreira docente. Nesta fase, como a intensidade e quantidade de novas atividades geram ansiedade, a pessoa pode facilmente se tornar fragilizada e ficar com marcas dolorosas para o resto da vida. O acolhimento e o fortalecimento das pessoas nas primeiras experiências de tateamento são fundamentais e darão condições de enfrentar outras fases de tateamento de formas menos dolorosas e com mais potencialidade saudável.

O que se pretende provocar a partir das ideias elencadas é a reflexão em torno das possíveis transições nas funções desempenhadas pelos profissionais no decorrer da carreira docente, pensando nas oscilações entre os diferentes papéis assumidos na profissão docente como recomeços na própria carreira. Quando um professor que por anos dedicou-se à docência é alçado à outra função, percebe-se nele um novo início de tateamento dentro da já consolidada carreira docente, cujas lembranças e memórias dos primeiros anos na docência e os significados a elas atribuídos refletem-se na postura e relação que o professor estabelece na função⁴ recentemente assumida.

Visando contribuir para a reflexão e construção de sentidos à nova função desempenhada, o conceito de

³ Essa fase especificamente foi trazida para colaborar com as reflexões, visto que as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa encontravam-se nesse estágio inicial na atual função.

⁴ Essa experiência vinha sendo vivenciada pelas coordenadoras participantes do estudo, visto que se encontravam em período de transição da docência para a coordenação pedagógica, sendo o segundo ano nesse papel.

persona foi trabalhado no ciclo formativo de promoção de resiliência. A palavra *persona* tem origem latina, significa pessoa e, conforme explica Anabela Pereira (2001, p. 88), originalmente era sinônimo de máscara teatral, permitindo ao ator dar a aparência que o papel a ser desempenhado exigia. Isto significa que o ator ao vestir, incorporar a *persona*, vestir a *máscara*, assumia um personagem com uma determinada personalidade. E quanto mais o ator vestia, assumia a *máscara*, mais o ator se tornava autor do personagem, pois o criava e recriava. No cotidiano da vida, assumimos muitos personagens, muitos papéis e funções, vestimos muitas *máscaras*. A sabedoria da e na vida é sabermos utilizar as *máscaras* adequadas nos lugares apropriados. O uso confuso e atrapalhado de máscaras gera pessoas mascaradas. O estudo sobre a identidade e práxis docente (WACHS, 2004) propôs a reflexão em torno do conceito de *persona* com base no pensamento do psicólogo Carl Gustav Jung, tendo ela “[...] um grau de importância, na medida em que auxilia a pessoa num processo de reequilíbrio” (WACHS, 2004, p. 98). Desse modo, quando um professor assume nova função, é possível perceber mudanças no comportamento e na relação que esse profissional estabelece consigo próprio e com os colegas de profissão. Essa *persona* pode ser compreendido como uma defesa que a pessoa utiliza por sentir-se, ainda, insegura com as mudanças na recente função. A pesquisa também nos revelou que há pessoas que se “escondem” atrás da *persona* e demonstram dificuldade de assumir o seu novo papel social. As demais pessoas que convivem com ela e trabalham no mesmo espaço profissional percebem o estado confuso e com facilidade a acusam como mascarada. A reflexão sobre si própria, assim como o ato de assumir-se, vestir-se do novo papel social é fundamental para que possa ocorrer o processo de reequilíbrio. O estado confuso pode permanecer apenas no período de adaptação ao novo papel a ser desempenhado, porém pode permanecer por períodos mais longos. No último caso, significa que “[...] ocorreu alguma alteração no inconsciente pessoal” (WACHS, 2004, p. 98) e

as experiências pessoais foram mais marcantes do que desejadas ou a pessoa ainda não estava preparada emocionalmente para assumir novos desafios. Pensar no sentido atribuído a essa *persona* a partir das características a ele conferidas, pode contribuir no processo resiliente de ressignificar a prática e a relação que estabelece e vem estabelecendo com o novo papel na carreira docente.

É importante ainda mencionar que compreendemos a identidade docente como algo em movimento. Isto significa que não podemos entender a identidade como algo rígido, imutável e estático. Sem dúvida, há pessoas que enclausuram a sua identidade não permitindo influências nem novos desafios. São formas de se proteger ou de dificuldades de enfrentar e conviver com o novo. Devemos reconhecer que a vida é movimento, a vida não é estática. A vida é constante desafio. Ser docente é aprender a lidar com o imprevisto. Assim, podemos dizer que atingimos a maturidade docente quando conseguimos conviver com o mundo das incertezas sem criar traumas e dramas e desenvolvemos a versatilidade e agilidade mental para lidar com as situações imprevistas no contexto escolar e com os dilemas existenciais de si próprio e dos que nos cercam. No espaço da gestão escolar, constantemente, precisamos lidar com os impasses vivenciados pelas pessoas seja do contexto interno quanto do externo ao ambiente escolar.

3.2 O CICLO FORMATIVO E PROMOTOR DE RESILIÊNCIA: TECENDO REFLEXÕES

No primeiro encontro do ciclo de formação e promoção de processos resilientes, na realização da primeira dinâmica foram utilizadas chaves de diferentes formatos como recurso para a abertura de si ao grupo, na qual as participantes puderam falar sobre si a partir da abertura simbólica do próprio “baú”⁵. Na sequência, outra técnica utilizada foi a da caracterização de máscaras, representando simbolicamente o papel desempenhado na coordenação pedagógica, com o propósito de provocar nas participantes a reflexão mais densa sobre si,

⁵ A dinâmica “abertura de si ao grupo” constituiu-se pelos seguintes momentos: inicialmente as participantes da pesquisa foram convidadas a exercitar os movimentos do olhar, vindo a observar, apreciar e contemplar as variedades de chaves disponibilizadas no centro de nossa roda de conversa, atentando para suas características, suas representações simbólicas, buscando imaginar o que é guardado por cada uma delas, o que elas escondem e têm a nos revelar, quais as suas possibilidades e limitações. Na sequência, cada participante pode escolher uma chave para si, e, então, o convite de abertura ao grupo foi feito. Vale destacar que o número de chaves excedia o número de pessoas que participaram da dinâmica, de forma que todas tiveram, de fato, oportunidade de eleger a própria chave. Valorizando a exploração e manipulação da chave escolhida, bem como a relevância de um tempo para a organização dos sentidos, foi reservado um momento para que tais ações fossem realizadas antes da fala. A partilha dos pensares iniciou à medida que se sentiram à vontade para fazê-la. Assim, a narrativa aconteceu de maneira espontânea, sem direcionamentos e possíveis orientações de quais aspectos de si falar.

potencializando os movimentos de autoconhecimento e autoimagem⁶. Ao se abrirem ao grupo e, posteriormente, observarem metaforicamente seu baú de memórias, seu “eu”, foi possível (des)cobrir as diferentes *personas* que nele residem. À medida que as máscaras foram sendo retiradas do interior do baú, as tantas faces do mesmo eu e os diferentes papéis exercidos pela pessoa foram sendo revelados simbolicamente, conduzindo as participantes da pesquisa a compreenderem que, conforme afirma o educador português Antônio Nóvoa (1992), ser professor é ser pessoa e parte da pessoa é professor. Logo, parte do professor é, agora, coordenador pedagógico.

A transição da docência para a outra função mostra-se complexa e desafiadora não apenas pela demanda de atribuições exigidas, como também pela necessidade do educador sentir-se confortável e seguro neste novo papel, bem como com a pessoa que é e vem sendo ao desempenhar tal função. Metaforicamente podemos dizer que não basta vestir a “capa” do recente posto para, de fato, desempenhá-lo; é preciso sentir o peso do tecido, o desconforto causado por algumas pedrarias bordadas, ajustar o comprimento para que não arraste no chão acumulando poeira e sujeira pelo caminho para, a partir dessa sensibilidade e reflexão, poder sentir-se mais sereno com a maneira como vem desempenhando seu papel. Esse processo de “vestir e sentir a capa”, por sua vez, pode provocar ansiedade, desconforto e expectativas. Destaca-se uma manifestação revelada ainda no primeiro encontro, demonstrando a preocupação das participantes da pesquisa quanto ao “habitar essa capa”, observada nos deslizos e insegurança nas falas no que se refere ao “estar” e “ser” coordenadora. A ansiedade em definir estes papéis ficou evidente quando, ao final da socialização das máscaras caracterizadas, uma das participantes questionou se elas eram ou estavam coordenadoras pedagógicas. Lançou-se, então, a referida inquietação ao grande grupo. Prontamente elas associaram a questão do cargo assumido no concurso

público como docente e, então, essa era a resposta. O processo reflexivo se fez mais presente quando retomada a figura do baú e as diferentes *personas* que nele habitam. Ao relembrar que o professor é pessoa e parte da pessoa é professor, uma das participantes completou o raciocínio dizendo que parte do professor é coordenador, logo, “[...] estamos coordenadoras, pois somos professoras, o docente vem antes”.

Na trajetória profissional docente, quando ocorre uma transição nas funções por ele desempenhadas, inicia-se um novo ciclo. Embora já atue na docência por significativo tempo, o educador se depara com insegurança e incerteza diante de desafios exigidos pelo atual papel que estão a desempenhar, vivenciando mais uma vez o estágio da “sobrevivência” descrito por Huberman, no qual aparece o “choque do real”. Neste momento, a caracterização da *persona* contribuiu no sentido de provocar processos reflexivos intrapessoais acerca das atribuições agora exigidas e na maneira como as participantes da pesquisa vinham percebendo, significando e assumindo tais representações. No primeiro encontro, a resiliência começou a ser desencadeada e experimentada enquanto processo de significação e (re)significação quando a inquietação acerca do “estar” e “ser” coordenadora foi manifestada e problematizada. É claro que tal reflexão não se deu por encerrada naquele momento, sendo revisitada por cada participante à medida que se permitiram provocar novas possibilidades de reflexividade.

No encontro seguinte, como forma de significar os pensares já construídos pelas participantes até aquele momento, foi realizada uma dinâmica onde elas elencaram palavras que simbolizavam o que foi desenvolvido no primeiro encontro. Nessa proposta, foi possível aprofundar e tornar mais densas as reflexões sobre os aspectos trabalhados no encontro anterior, como se estivéssemos, realmente, alinhavando conceitos para seguir em frente. Uma das participantes, que no primeiro encontro compartilhou alguns queixumes quanto ao

⁶ Através da dinâmica “caracterização de máscaras”, cada pessoa participante foi convidada a caracterizar a sua *persona*, a sua *máscara*, utilizando os materiais artísticos previamente organizados e disponibilizados. Por tratar-se de um momento introspectivo, de imersão em si mesmo para a construção de uma identidade profissional, foram lançados alguns questionamentos para contribuir no processo reflexivo, sendo eles: “Como foi ou como vem sendo a transição da docência para a coordenação pedagógica? Como estou me percebendo nesta *persona*? Como venho me constituindo e fortalecendo neste papel?” O tempo para caracterização das máscaras foi determinado pelo próprio grupo participante, ou seja, aguardou-se até o momento em que todas as pessoas tivessem concluído a proposta. Neste momento, constituiu-se um clima favorável para a reflexão e criação; os pesquisadores, igualmente, evitaram transitar pelo espaço e comentar algo, dando o tempo necessário que a proposta exigia, permitindo a organização intrapessoal dos pensares. Ao finalizarem o que foi proposto, retornamos para nossa roda de conversa, e, no primeiro instante, as máscaras foram expostas no centro para a observação. Em seguida, as participantes da pesquisa apresentaram sua *persona*, podendo falar de como se deu o processo reflexivo, quais os sentidos atribuídos para cada elemento manifestado na máscara, enfim, como estavam se percebendo neste papel. Quando todas as apresentações foram realizadas, abriu-se o momento de possíveis comentários sobre as máscaras das colegas: o que chamou atenção, despertou interesse, o que percebeu na máscara do outro que poderia agregar e expressar na sua.

acúmulo de atribuições na atual função, nesse encontro assumiu que não desejava ficar se “lamentando”, pois sabia o que lhe cabia fazer, não podendo transferir ou projetar essas pertinências a outros. O distanciamento entre o primeiro e segundo encontro foi de três semanas, o que permitiu refletir, no interlúdio entre um e outro encontro, sobre os processos resilientes ocorridos nesse período, desencadeados de maneira intrapessoal, acerca da relação que vem construindo com a atual *persona*.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu contribui para essa reflexão a partir do conceito por ele desenvolvido de *habitus*, problematizado por Philippe Perrenoud (2001a). Perrenoud (2001a, p. 162) explica que nosso *habitus* “[...] é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação”. Segundo ele, é através dessa “estrutura estruturante” (PERRENOUD, 2001a, p. 162) que somos capazes de pensar, agir e enfrentar as situações de nosso dia a dia. Nosso *habitus* é formado numa determinada estrutura social, através das experiências que vivenciamos nessa sociedade e os referenciais éticos e morais interiorizados. Constituímos nosso *habitus* pessoal nas relações que estabelecemos com a família e a localidade pertencente, no ambiente físico e social no qual estamos inseridos, na maneira como aprendemos, desde muito cedo, a ser e a conviver consigo mesmo e com o meio. Igualmente, nosso *habitus* profissional se forma pelo tipo de formação e instrução recebida, vindo a transformar-se no exercício de nosso ofício. Em suma, nosso *habitus* é diversificado e enriquecido pelas nossas vivências, decepções, frustrações, erros e acertos, à medida que significamos e ressignificamos e adaptamos conceitos para enfrentar os eventos cotidianos.

Relacionando esse conceito com o processo de construção e fortalecimento da identidade docente, é válido pensar na maneira como cada professor constitui seu *habitus* pessoal e profissional, as “estruturas estruturantes” que lhe fornecem uma base na qual ancorar as reflexões diante os desafios e as complexidades apresentadas no exercício de sua função, bem como ao assumir novos papéis na carreira docente. O confronto com as novas demandas provoca a necessidade de acomodação e adaptação, que acontece no tempo próprio e peculiar de cada pessoa, ditado pelo seu *habitus*. A tomada de consciência acerca das atribuições pertinentes à coordenação pedagógica se deu num movimento interno de dar-se conta e assumi-las, a partir das provocações reflexivas feitas no segundo encontro, mas que só fizeram sentido real quando apoiadas nas “estruturas estruturantes” de cada participante. Outra manifestação pertinente refere-se a uma mensagem de texto enviada por

uma das participantes após o término do encontro 3, cerca de duas horas depois, na qual ela fez o registro de que não devemos temer as mudanças.

É relevante considerar que essas “estruturas estruturantes” conferem à pessoa capacidade reflexiva sobre si e a relação que vem tendo com sua atuação profissional, a ponto de provocar adaptações e acomodações intrapessoais de novas significações. No fortalecimento da postura resiliente, é importante permitir-se provocar reflexões sobre si mesmo a fim de conhecer-se melhor. A partir da autorreflexão que gera a autopercepção, é possível exercitar a autorregulação para o exercício saudável e eficiente da função docente. A identidade docente se constitui e fortalece na ressignificação da própria prática a partir das ressignificações intrapessoais provocadas por si mesmo, na relação autônoma que cada professor cultiva consigo no exercício de sua função, num movimento reflexivo e dialético.

Uma vez que as pessoas constituem e fortalecem sua identidade docente, mostram-se capazes de gerir os espaços formais de educação escolar com resiliência, vindo a fomentar e promover processos resilientes no coletivo de educadores e educandos que neles circulam. Gestão resiliente que acolhe os profissionais, reconhece e potencializa as habilidades de cada um, contribuindo na construção e no fortalecimento de sua identidade docente. Uma gestão que promove a resiliência entre o coletivo de educadores contribui, também, para a construção de identidade da própria escola, fortalecendo sua função sociopolítica e pedagógica de acordo com as exigências legais na contemporaneidade. Gestão resiliente que reconhece e tem clareza quanto à função da escola e o respectivo papel que nela desempenha, mostra-se responsável e segura por suas ações e os efeitos por elas desencadeados. Gestão resiliente que assume riscos, minimiza danos, é proativa e é capaz de buscar possibilidades de solução para as adversidades, tecendo redes de apoio e produzindo uma “cultura resiliente” que permeia os processos e as práticas desenvolvidas na escola. Cultura que, para o professor Idalberto Chiavenato (2007, p. 287), significa “[...] o conjunto de hábitos e crenças, estabelecidos por normas, valores, atitudes e expectativas e compartilhados por todos os membros da organização”. Logo, cada escola enquanto ‘organização aprendente’, em referência ao conceito de Peter Senge (2006), tem uma cultura específica, visto que ela retrata a forma de pensar desse grupo de pessoas em particular. A cultura humaniza as pessoas através das ações e condutas praticadas, construindo e constituindo a existência social daquela estrutura.

Nesse sentido, a “cultura resiliente” proposta é percebida pelas tramas de segurança, bom humor e auto-

nomia tecidas pela gestão escolar, no exercício saudável e sereno de suas funções. Educadores atuando em parceria, com segurança quanto ao papel desempenhado, suas atribuições, o que lhes cabe fazer e o que não; segurança quanto ao ser e fazer diário; segurança que gera a criticidade, a reflexividade, que fortalece a identidade pessoal e profissional; segurança ao questionar, repensar, rever, redimensionar verdades absolutas; segurança que permite a si próprio desacomodar. Bom humor que move e não paralisa, que lança à frente, permite erros para novas oportunidades de acerto; bom humor que potencializa a sensibilidade, faz brotar o riso e o pranto, que comove e faz comover; bom humor que percebe as adversidades como possibilidades de fortalecimento pessoal; bom humor capaz de estender a mão para ajudar e consolar, assim como quando é de auxílio que ela própria precisa. Autonomia que faz pensar, expressar, legitimar; autonomia que provoca ações, desencadeia mudanças, reforça ideias, afirma identidade, fortalece a personalidade.

Para que uma escola se constitua num espaço formativo e promotor de resiliência, cabe à gestão escolar gerar processos resilientes em si mesma para, então, promovê-los no espaço escolar como um todo. Processos resilientes que incentivem a reflexão e tomada de consciência, compreendendo-as enquanto processos que demandam exercício e aprendizado mediado. Refletir e conhecer a si mesmo exige esforço e vigor, e esse autoconhecimento, por vezes, é doloroso. Não uma dor física, causada por um ferimento qualquer, mas a dor desencadeada pelo confronto interno de ideias, saberes, posturas. Com isso, é relevante destacar que a resiliência se manifesta nos dilemas, no caos e na crise intrapessoal. As situações de adversidade não se configuram rápida e repentinamente, são construídas e assim nomeadas quando, de fato, reconhecidas como tais. O indivíduo permite-se pensar, refletir sobre si e reconhecer as próprias limitações; no entanto, a elas só será atribuído caráter de adversidade passível de novas significações se ele sentir real necessidade, a qual será também atribuída por ele, quando apoiada nas “estruturas estruturantes”, confrontada com o *habitus* pessoal e profissional. A ressignificação e reelaboração de sentidos, especificidades do processo resiliente, só se efetivam se fizerem sentido autêntico ao indivíduo. A resiliência se manifesta quando ele se permite provocar a crise interna e perceber a si mesmo no caos, de tal maneira que urge a necessidade de libertação e transformação de conceitos. Assim sendo, é válido pensar na proposição de que a resiliência é um processo doloroso de maturação de si mesmo.

Amadurecer constitui-se num processo dinâmico, aberto, doloroso e necessário de autoconhecimento,

autorreflexão, autopercepção e autorregulação. A resiliência contribui nessa ação, auxiliando na constituição e no fortalecimento da pessoa. Nesse sentido, o educador vivencia processos resilientes ao provocar em si mesmo os movimentos de questionar e flexibilizar as próprias certezas no tocante ao que pensa acerca de si, da relação que estabelece no exercício de sua função, vindo a amadurecer e constituir-se docente. A resiliência pode se configurar na essência capaz de transformar o educador e as percepções que tem acerca de si e do meio, revelando a ele próprio as novas e diferentes faces de si mesmo, contribuindo no seu processo de amadurecimento pessoal e profissional, fortalecendo a identidade docente e a personalidade para uma gestão resiliente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências vivenciadas no ciclo formativo e promotor de resiliência foi possível perceber que cada educador, nos caminhos pessoais e profissionais trilhados, faz uma leitura dos cenários habitados, dos papéis neles desempenhados e estabelece sentidos próprios ao que olha, fala, escuta e sente, de maneira consciente ou inconsciente, sendo influenciado pelo *habitus* pessoal. Situações que para um representam tensão, conflito e frustração, para outro podem significar desafio, motivação e conquista. Uma vez atribuídas as significações, ele segue desenvolvendo suas funções, e o modo como vai lidar e reagir aos eventos cotidianos terá como balizadores os próprios sentidos já estabelecidos. A resiliência vem a se manifestar quando esse profissional, num dado momento, reconhece a necessidade de atribuir novos sentidos aos conceitos por ele naturalizados. Ao debruçar-se sobre si e refletir sobre a postura e a relação que vem construindo com a função exercida, as ações que vem desempenhando no exercício de seu ofício e as práticas educativas que vem desenvolvendo, emerge a necessidade de atribuir novas possibilidades de significação, constituindo-se em uma situação de adversidade encarada na carreira docente. Quem estabelece o sentido de adversidade é, também, o próprio docente. Ao enfrentar tal dificuldade, provocando em si processos de (re)significação dessas fragilidades e limitações reconhecidas, a identidade docente é fortalecida, contribuindo para uma atuação e relação mais saudável com a função docente. As ações de confrontar-se e permitir-se reelaborar conceitos acerca de si e do meio estão atreladas à resiliência. A resiliência, então, pode ser compreendida enquanto processo reflexivo do ser, que visa reconhecer as significações atribuídas a determinadas situações e eventos, com vistas à possibilidade de (re)significação. O autoconhecimento, a autoimagem, a autopercepção, a autoestima, a autorregulação, o cuida-

do e investimento em si são alguns elementos envolvidos nos processos resilientes que auxiliam nessa reflexão e tomada de consciência.

É pertinente ponderar que o reconhecimento de fragilidades e dificuldades que impedem a relação sadia e serena com a função docente, bem como a tomada de consciência que implica o enfrentamento das adversidades são movimentos que exigem disponibilidade de abertura e entrega. O que se deseja grifar é que esses movimentos são complexos e desafiadores, pois provocam alterações nas nossas formas e referências de pensar, ser e estar no mundo. Logo, a autorreflexão precisa se dar na profundidade, e não na superfície de si. Nesse sentido, o educador vivencia processos resilientes ao provocar em si mesmo os movimentos de questionar e flexibilizar as próprias certezas no tocante ao que pensa acerca de si, da relação que estabelece no exercício de sua função, seja na docência ou em funções de gestão escolar, vindo a amadurecer e constituir-se docente. Tratando-se de processos resilientes, compreende-se a resiliência enquanto algo que está em desenvolvimento, que requer aprendizagem, vivências. Ela desvela, ainda, a capacidade incrível que cada pessoa tem de melhorar a si mesma. Nessa direção, fica o desafio e a expectativa da possibilidade de reflexão e tomada de consciência por parte de educadores quanto ao processo de constituição e fortalecimento de sua identidade pessoal e profissional, para uma postura mais resiliente no exercício de sua função, bem como para uma relação e atuação mais saudável com aquilo que são e fazem de si mesmos ao trabalhar.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da nossa época, 8).
- ANTUNES, Celso. **Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Administração: teoria, processo e prática**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- GROTBERG, Edith Henderson. Introdução: novas tendências em resiliência. In: MELILO, Aldo; OJEDA, Elbio Nestor Suarez. **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 15-22.
- HOUAISS, Antonio. **Houaiss: dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: uma releitura da pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicação Dom Quixote; Instituto de Inovação Educativa, 1992. p. 15-33. (Nova Enciclopédia, 39).
- PEREIRA, Anabela M. S. Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 77-94.
- PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise de práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001a. p. 161-184.
- PERRENOUD, Philippe et al. Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001b. p. 211-223.
- RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações: ensaio de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1978. (Série Logoteca).
- SCHÖN, Donald A. formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.
- SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 2006.
- TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-75.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- TILLICH, Paul. **A coragem de ser**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. (Coleção Ecumenismo e Humanismo, 6).
- TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÁUS, Claus Dieter. Resiliência: necessidade e possibilidade de problematização em contextos de docência. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 39-45, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://revistas eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2755/2103>>. Acesso em: 10 out. 2015.
- WACHS, Manfredo Carlos. **Aportes para uma hermenêutica da identidade e da práxis docente**. 2004. 309f. Tese (Doutorado em Educação e Religião) Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS, 2004. Disponível em: <http://www3.est.edu.br/biblioteca/btd/wachs_d.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

**MEMÓRIAS DE UM PERCURSO ATÉ A ESCOLA:
aprendizagens construídas em Novo Hamburgo/RS
(1940/1952)**

**MEMOIRS OF A PATH TO SCHOOL:
learning constructed in Novo Hamburgo/RS
(1940/1952)**

José Edimar de Souza¹

RESUMO: A partir de memórias de sujeitos buscou-se compreender práticas associadas às aprendizagens construídas por professores e alunos sobre o caminho percorrido até chegarem à escola, no meio rural de Lomba Grande/RS, entre 1940 a 1952. Lomba Grande é uma localidade do município brasileiro de Novo Hamburgo que foi colonizada, principalmente, por imigrantes alemães a partir do século XIX. Valendo-se do referencial teórico da história cultural e da metodologia da história oral, a análise realizada sustenta-se nas memórias coletivas. Os sujeitos aprendem em diferentes momentos e ocasiões, pela experiência e pelos saberes que solidariamente socializam de forma comunitária. A partir da análise realizada, percebe-se que os alunos elaboraram e construíram referências identitárias e se constituíram, atribuindo valor e significado às práticas sociais de convivência neste lugar.

Palavras-chave: Memórias. Educação Rural. Imigração Alemã.

ABSTRACT: Based on subjects' memories it was sought to understand practices associated with learning constructed by teachers and students regarding their path to school in rural areas of Lomba Grande / RS, from 1940 to 1952. Lomba Grande is a place in the Brazilian municipality of Novo Hamburgo, settled mainly by German immigrants beginning in the nineteenth century. Drawing on the theoretical framework of cultural history and methodology of oral history the analysis is supported by the collective memories. The subjects learn at different times and occasions from the experience and the knowledge that they jointly socialize as a community. From the analysis we can see that the students designed and constructed identity references and constituted themselves by assigning value and meaning to social practices of living in this place.

Keywords: Memoirs. Rural education. German immigration.

1 INTRODUÇÃO

A história é habitada por uma subjetividade que pertence ao historiador. Pelo recorte espaço-temporal, que faz e pelas relações que estabelece, atribui sentido inédito às palavras/imagens que arranca do silêncio dos arquivos. Esta prática “[...] reintroduz existências e

singularidades no discurso histórico” (CHARTIER, 2002, p. 9). É nesta medida que a preocupação com a experiência humana, o comportamento, valores que são aceitos em uma sociedade e que são rejeitados em outra adquirem sentido pelas “lentes” do historiador, sendo assim o “[...] banco de memória da experiência. Teoricamente,

¹ Graduado em História, Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, com bolsa CAPES/PROEX. Estágio Pós-Doutorado em andamento na UNISINOS. Integrante do Grupo de Pesquisa: Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar - EBRAMIC. Especialista em Educação na Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha, de Novo Hamburgo. Professor de Ensino de História na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – campus Erechim/RS. E-mail: profedimar@gmail.com.

o passado, todo o passado, toda e qualquer coisa que aconteceu até hoje, constitui a história” (HOBSBAWM, 2000, p. 37).

A escrita deste texto reflete outra forma de organizar as memórias analisadas em um estudo mais amplo², com enfoque nas práticas de escolas isoladas. Nesse sentido, o objetivo consiste em desdobrar as memórias de professores e alunos e compreender as aprendizagens construídas a caminho da escola, na região de Lomba Grande, entre 1940 a 1952.

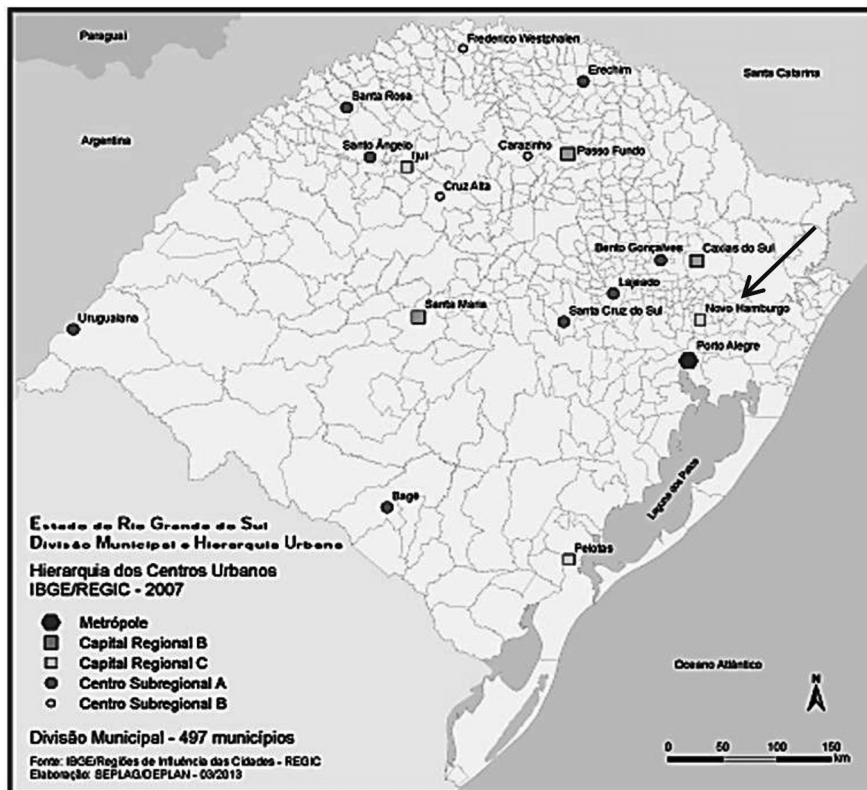
A história deste lugar está imersa no contexto da colônia alemã de São Leopoldo, principalmente a religião luterana e católica, que no decorrer do século XIX contribuíram para constituição da origem ao Vale dos Sinos (considerando o estabelecimento de colonos ao longo do rio dos Sinos). No ano de 1824, os imigrantes

alemães desembarcam na Real Feitoria do Linho Cânamo, onde hoje se situa a cidade de São Leopoldo, e “[...] posteriormente, expandiram-se para áreas próximas chegando a Lomba Grande” (SCHÜLTZ, 2001, p. 107).

Em Lomba Grande, a experiência escolar, de forma organizada e institucionalizada, iniciou com a escola da Comunidade Evangélica-Luterana³, como era chamada na língua alemã: a *Gemeindeschule*; ela foi oficialmente fundada em 08 de fevereiro de 1842 e sabe-se que funcionava desde 1834 em um antigo prédio que servia às pregações dos “cura de almas” e onde também acontecia alfabetização dos filhos dos colonos⁴ (MÜLLER, 1984).

Lomba Grande é uma localidade do município de Novo Hamburgo. Este município, como se observa no mapa da figura 1 abaixo, está situado próximo à capital do Estado do Rio Grande do Sul.

Figura 1 – O município de Novo Hamburgo no mapa do Rio Grande do Sul



Fonte: Rio Grande do Sul (2014)

² Estudo de doutorado em educação realizada na UNISINOS, entre 2012-2015.

³ A expressão “evangélico-luterano” refere-se ao termo “evangélico”, utilizado pelas próprias lideranças e comunidades em publicações da época e na tradição oral. Dreher (2002) argumenta que, com o advento do Pentecostalismo, este conceito vem sendo aplicado sempre mais a esse grupo. Rambo (2002) acrescenta que foi a Igreja Protestante Alemã, aquela trazida pelos imigrantes, em 1824, e que mais tarde se tornaria conhecida com o nome de Igreja Evangélica de Confissão Luterana. Mas, a partir de 1900, implantou-se também a Igreja Luterana do Brasil, vinculada ao Sínodo de Missouri.

⁴ A Capela-Escola, até 1834, foi em estilo “pau a pique” - *Lehmkirche* ou escola de barro (MÜLLER, 1984).

Este município foi colonizado, principalmente, por imigrantes alemães, que desde o século XIX contribuíram para a instalação da indústria coureiro-calçadista. Além disso, no que se refere à história da educação, os imigrantes europeus colaboraram para instituir na comunidade hábitos e costumes associados à importância da escola.

Tendo como referencial teórico a História Cultural sustentada em Burke (2005) e Chartier (2002), a fundamentação desenvolve-se como uma possibilidade para se conhecer e analisar as práticas produzidas pelos sujeitos identificados a um grupo social, valendo-se de memórias de professores e alunos de escolas isoladas.

A opção pela abordagem da História Cultural conhecida, em um primeiro momento, como “Nova História”, em contraste com a “antiga”, considera aspectos da experiência de vida e o contexto em que se construíram. A nova corrente historiográfica da História Cultural, ou seja, a Nova História Cultural se constituiu a partir da história francesa dos *Annales*, apresentando-se como uma abordagem para se pensar a ciência histórica, considerando a cultura como “[...] um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 15).

Essa nova perspectiva historiográfica possibilita a análise dos fatos históricos sob outra perspectiva, relativizando o conhecimento construído como acrescenta Pesavento (2004, p. 53-54):

A História é uma construção da experiência do passado, que tem se realizado em todas as épocas. [...] Inventa o mundo, dentro de um horizonte de aproximações com a realidade. [...] O historiador é aquele que, a partir dos traços deixados pelo passado, vai em busca da descoberta do como aquilo teria acontecido, processo este que envolve urdida, montagem, seleção, recorte, exclusão, ou seja, o historiador cria o passado [...].

A partir do movimento dos *Annales* (1929), “uma nova representação do tempo histórico” se desenvolveu teoricamente. A evolução desta inovação, no método investigativo, possibilitou analisar acontecimentos considerando uma micronarrativa, a narração da história de professores, compartilhadas e configuradas no espaço e no tempo das memórias. A Nova História problematiza e valoriza a micro-história, voltando-se para a história da vida prática. A teoria, desenvolvida pelos intelectuais deste movimento, compila uma forma própria de análise do passado. Nesta nova visão, o historiador pesquisa

e reflete sobre o uso de um método, envolvendo ideias e questionamentos, para serem analisados através de fontes diversas, como a memória, os documentos “ordinários”, as imagens, etc. (BURKE, 1992).

Dessa forma, o passado que se estuda é uma construção. O exercício de escrita da História pressupõe a elaboração de um discurso sobre o passado. Assim, o historiador a faz como expectativa de resposta a perguntas e questões formuladas pelos homens em todos os tempos (HOBSBAWM, 2000). Neste sentido, a pesquisa tem como opção metodológica a História Oral, em um processo de análise e compreensão das narrativas de sujeitos cujos processos de escolarização se desenvolveram neste lugar.

2 ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A utilização do testemunho oral na historiografia ressurgiu⁵, na segunda metade do século XX, sob as tendências e correntes que influenciaram muitos historiadores, com o propósito de “[...] ampliar não só o objeto a ser pesquisado, mas, sobretudo, a noção de fonte histórica” (PENNA, 2005, p. 7). Esta nova forma de problematizar a história possibilitou outras organizações do tempo, do modo como os historiadores recortam, distribuem e ordenam, em distintos níveis, os objetos históricos.

A perspectiva da história cultural aqui empregada contempla a cultura e sua relação com a história social, pelas ações dos diferentes grupos sociais. O grupo social investigado constitui o que Dominique Borne (1998) chama de comunidade de memória, e Halbwachs (2006), de tempo social, constituído por um conjunto de memórias que, a partir do modo como revisitaram o passado e traduziram uma forma para que as práticas culturais fossem narradas, permitiram construir um tempo social comum para estes sujeitos.

A memória coletiva é sempre plural, constituída por lembranças do passado que transcendem a individualidade e são compartilhadas socialmente no domínio da vida comum. Encontra-se ancorada na história individual e vai emergindo à medida que são feitos os encadeamentos e as relações do que é manifestado nas lembranças. A memória torna-se, portanto, o caminho pelo qual a existência retorna esculpindo a história.

A memória se constrói de lembranças e também de esquecimentos. É nesse sentido que há, na lembrança, rememorações e vazios. Ou seja, o processo de lembrar implica escolhas entre os fatos do passado que, por

⁵De acordo com Penna (2005, p. 7), no século XII e XIII, os documentos escritos começaram a substituir o testemunho oral, repercutindo na compreensão das Escrituras, dos sacramentos e da natureza.

algum motivo, são privilegiados por quem recorda. Quando evocado, o passado surge percebido por uma lente do presente. Nesse caso, tanto o passado quanto o presente sofrem interferência. Dessa forma, entre a época em que teve lugar o acontecimento evocado e o momento em que se dá a evocação, entre o tempo vivido, o lembrado e o narrado, o indivíduo amadureceu consideravelmente (NORA, 1993).

A relevância histórica da utilização de fontes construídas pela memória está condicionada ao esforço teórico e metodológico que constrói o pesquisador, nas escolhas que faz, pelas questões que elabora para poder fazer dizer sobre um tempo e uma experiência histórica, em síntese, fazer falar os documentos. Grazziotin e Almeida (2012) acrescentam que não existem histórias pequenas, considerando que os estudos de cunho regional estariam em desvantagem em relação às pesquisas que operam com as grandes estruturas, como já se afirmou em outra parte da tese. Os estudos regionais precisam estar inseridos e em relação com um sistema mais amplo da sociedade.

A opção metodológica da História Oral se deve à possibilidade do que a oralidade representa para se elucidar trajetórias individuais, coletivas, eventos ou processos, conferindo *status* a uma nova abordagem histórica. As primeiras pesquisas utilizando essa metodologia surgiram a partir dos anos 60 e 70 (séc. XX), nos Estados Unidos e se consolidaram com a “Oral History Association (OHA)”. Contudo, foi a partir dos estudos do historiador Paul Thompson (1992) que ela se firmou decisivamente como movimento interdisciplinar. Dessa forma, constitui um campo teórico distinto cujo rigor se evidencia na sua prática e desenvolvimento. Na História Oral, o documento principal é a narrativa que, a partir de técnicas e pressupostos, é organizada pelo pesquisador; portanto, o rigor ético do historiador, no tratamento, organização e construção das narrativas, configura novas formas interpretativas para o trabalho histórico (AMADO; FERREIRA, 2002).

No momento da entrevista, as narrativas evidenciam os contextos em que a identidade é praticada, pois as entrevistas são eventos mediados pela natureza do contexto das lembranças. Ao exercitar a memória, o sujeito realiza uma seleção e constrói, narrativamente, uma forma de rememorações, aspectos que escolhe lembrar (ERRANTE, 2000). Isso implica estabelecer negociações no contexto lembrado, prática que envolve a construção de um vínculo entre entrevistador e entrevistando e exige uma postura que inclui ouvir o todo, não apenas a narrativa que interessa para determinado estudo.

A definição dos sujeitos deste estudo deu-se com a colaboração de duas professoras da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, professoras Liriane Müller e Elisa Nunes. Utilizou-se a metodologia já aplicada na pesquisa de mestrado: o esquema de indicação ou “*snowball sampling*”, ou bola de neve, que indica pelo menos dois critérios essenciais, ambos inter-relacionados quanto ao sistema de indicação: diversificação da amostra e saturação da mesma. Em relação à saturação de dados, Bogdan e Biklen (1994) argumentam que é o ponto da recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante.

As memórias dos professores e alunos entrevistados relacionam-se a duas instituições que ainda existem no meio rural de Lomba Grande: a Escola Municipal Bento Gonçalves e a Escola Municipal Tiradentes.

Na localidade do Morro dos Bois, está situada a EMEF Tiradentes, que foi fundada em 1º de setembro de 1933, pela professora Maria Hilda Scherer. A escola funcionou em uma “peça” da casa da família Scherer até 1976. Na localidade de Taimbé, situa-se a EMEF Bento Gonçalves. As aulas dessa escola iniciaram de forma domiciliar em 5 de março de 1884, em residência particular. De acordo com o autor (SOUZA, 2015), entre 1940 a 1952, havia oito Escolas Públicas municipais em Lomba Grande, além das Escolas Isoladas Estaduais, das Aulas Reunidas que, posteriormente, originaram o Grupo Escolar.

Quanto aos sujeitos identificados com a EMEF Bento Gonçalves, são a professora Maria do Carmo Schaab, que se lembrou do aluno João Bernardes. Maria do Carmo ainda recordou que Lúcia Plentz era sua colega de trabalho. A professora Lúcia indicou a aluna Helenita dos Reis, e esta, seu esposo José dos Reis. Lúcia ainda rememorou a colega Maria Lorena Pires.

Em relação ao conjunto de sujeitos da EMEF Tiradentes, Elisa Nunes indicou o professor Sérgio e as alunas Clari Winck, Lucilda e Tomaz Thiesen.

3 AS MEMÓRIAS DE UM PERCURSO ATÉ A ESCOLA

A percepção do tempo auxilia os sujeitos e os grupos sociais na organização das percepções cognitivas da temporalidade, na concretização e integralização de valores e rituais, bem como na aplicação e regularidades de práticas (ESCOLANO BENITO, 2001). Nesse sentido, o tempo é tomado como símbolo social que representa um processo de aprendizagem.

O significado que adquirem o tempo e o espaço nesse sentido, como argumenta Escolano Benito (2000, p. 9), permite compreendê-lo como indispensável para

se conhecer e estudar as culturas escolares, “[...] como escenario que sirvió de soporte a las acciones formativas [...], los ritmos que regularon la dinámica de la escuela y los comportamientos de las personas que protagonizaron las acciones de formación”, incluindo, na perspectiva dinâmica dos diferentes tempos, situações de aprendizagens como o trajeto até a escola, as brincadeiras, o recreio, a hora do lanche e a forma como a professora estruturava e desenvolvia suas aulas.

Para Certeau (2011), as práticas são constituídas de diferentes maneiras de expressão das estratégias e táticas. As estratégias dominam o espaço de sua ação, usam relações de força, capitalizam seus resultados, definem projetos, impõem programas. As culturas estão, ao contrário, do lado das táticas: do mesmo modo que os locutores tomam seus enunciados de uma língua e conversam em função dos encontros, cada ator impõe, a seu modo, sua marca naquilo que lhe está dado a fazer, a compreender ou a viver.

As memórias da infância em Lomba Grande incluem, além da atividade escolar, as brincadeiras folclóricas e aquelas que o ambiente natural possibilitava. O meio físico contribuiu para estimular criatividade nos afazeres domésticos, na agricultura e na escola. Esse aspecto auxilia compreender a forma como as relações sociais e culturais operaram no campo estratégico e tático; compreender como os sujeitos realizaram traduções culturais diante das situações estabelecidas neste lugar.

Rambo (2008) e Kreutz (2010) argumentam que, ao se deparar com situações novas e diferentes, os sujeitos agem a partir dos sentidos e relações simbólicas adquiridas e inventam novas formas de pensar e se relacionar, reutilizando saberes e adaptando práticas que se traduzem numa forma possível de manifestação da cultura. Nas Escolas Isoladas, as formas de reagir nas situações cotidianas reforçam hábitos, costumes, os saberes da vida no meio rural, observadas nas palavras do aluno João (2013), “[...] tinha geadada e a gente se acostumava com o frio. Eu não tenho uma lembrança ruim daquele tempo, porque podem dizer que a gente passava muito trabalho.[...] a gente ia pra escola e [...] chegava ia ajudar na roça”.

Na agricultura, o trabalho coletivo era espaço das primeiras aprendizagens sobre o meio em que viviam, sobre histórias e aventuras dos primeiros imigrantes, sobre a história da família, do lugar, das festas, dos gêneros alimentícios e da forma mais adequada para cultivá-los, como enfatiza Clari (2014):

Fazia a roça de aipim, batata, mandioca. Meu pai ajudou muito tempo meus avós a fazer farinha

quando nós era criança. E de manhã nós ia na escola e nós chegava em casa – o pai era forneiro – E já gritava: – vamos ajudar o vô a lavar mandioca. Porque era lavada a mão. O vô fazia aquelas pilhas assim [mostra com as mãos altura]. E tinha que lavar, lavar, lavar a metade e aquela outra metade que ficava atrás tinha que rapar bem atrás e bem limpinho [ênfase].

Em algumas situações, o trabalho, na agricultura, exigia um esforço e envolvimento de todas as pessoas da família, comprometendo a frequência regular na escola. Além disso, “[...] naquela época eles só faziam até o terceiro e já iam trabalhar na roça. Ficavam poucos [...]” (Maria do Carmo, 2013). Nesse sentido, a função prioritária da escola isolada, no meio rural, não objetivava a preparação para o mundo do trabalho, porém frequentar a escola era um aspecto importante para os moradores de Lomba Grande. João (2013) elucida este argumento: “[...] a gente estudava, mas não especial pra uma prova. Não me lembro de estudar só pra prova. Sabia ou não sabia. Não tinha de estudar só pra prova. Tinha que estudar pra saber”. A relevância social da escolarização é um processo que agregou elementos de diferentes construções identitárias em relações aos seus contextos originais. A tradução cultural da integração, promovida pela convivência destes diferentes grupos sociais, instituiu e reatualizou tradições e hábitos que se revestiram em representações que priorizaram a escola como um legado necessário para os filhos dos colonos.

A tradução cultural permitiu que as normas, inscritas nas práticas, assumissem uma forma dinâmica no cotidiano da vida escolar. Vidal (2011), apoiada em Certeau, acrescenta que as práticas, como manifestação criativa dos sujeitos, são revestidas de “inteligências imemoriais, astúcias milenares”. Portanto, a funcionalidade das práticas é circunscrita de modo privilegiado no campo das táticas com a realização ou não do que prescreve as estratégias. No conjunto de criações, que caracterizam as escolas isoladas, o trajeto até a escola se insere nas culturas escolares também como um campo privilegiado para construção de táticas. No interior das localidades, os alunos costumavam caminhar até cinco quilômetros para chegarem ao seu destino, como rememora Clari (2013):

Olha, era longe! Era ir até lá em cima. Quando chovia a gente não ia na escola. Naquela época não tinha capa. Quando chovia pouco tinha sombrinha. Ia de tamanquinho, levava assim no dedo, ia de pé no chão. Chegava na escola lavava os pés e deixava todos os tamancos na porta da escola. E aí entrava [...] ficava de pés descalços.

Caminhar descalço, passar pinguelas, as pontes de madeira, percorrer os “trilhos”, abertos pelos pais e moradores, cruzando as propriedades dos vizinhos, também foi lembrança de João (2013), José (2014), Tomaz (2014) e Lucilda (2014), que acrescenta: “[...] vinha uma turma aqui de baixo, a gente ia esperando um e outro e ia juntando. E [...] nós voltava junto também. [...] vinha uma turma grande [...] Clari, o Marino, os irmãos da Clari”. As paradas no trajeto eram oportunidade para iniciar uma brincadeira, ensaiava-se e preparava-se para as lições que a professora “iria tomar naquele dia”. Alimentava-se a expectativa de continuar as brincadeiras iniciadas no trajeto até a escola no momento do recreio. João (2013) enfatiza que havia uma “vontade” muito grande de chegar até a escola, mas os alunos costumavam se alegrar com o final da aula, pois podiam retornar para casa brincando. Sobre isso resume Tomaz (2014): “a gente gostava da aula, mas a gente gostava de sair da aula!”.

Em algumas situações, partidas de futebol aconteciam em lugares definidos pelos alunos; na época das frutas, chegava-se nas “terras” dos colegas, como recorda Tomaz (2014) e Lucilda (2014), para saborear as frutas oferecidas pela estação. Sobretudo, além dos pais “ralharem” com o atraso dos alunos, as transgressões que estes cometiam eram território em que certa autonomia de decisão podia se manifestar; era oportunidade para aprender sobre as relações de convivência comunitária. Sobre isso, Clari (2013) reafirma:

[...] ia a turma toda. Lá da nossa casa, eu ia um ano primeiro. Depois foi o meu irmão. Aí os vizinhos mais pertos, ali onde é o sítio do Cirilo. [pausa]. Muito tempo morava ali em baixo o Erno Scherer. E um ano foi o filho mais velho, no outro ano foi uma filha, depois no outro a outra filha. Ali embaixo o outro vizinho ia mais duas gurias, depois foi mais uma. Aí aqui em cima morava a Diva. Aí no outro ano tinha mais um rapaz e mais um... aí a gente ia em turma.

Ao chegar à escola, os alunos aguardavam um tempo até que a professora chamava os alunos ou usava a sineta para anunciar que já era “hora da aula”. Nesse sentido, geralmente, utilizava-se o período da manhã para as aulas nas Escolas Isoladas. Sobre isso, Lucilda (2014) recorda, “dava a sineta. A gente entrava e começa o tema. Aí tinha o recreio. A gente brincava e aí nos tudo rezava e vinha pra casa”. No espaço da sala de aula, cada um tinha o seu lugar certo, não costumavam pedir ou mudar de lugar, complementa Lucilda (2014), “[...] ficávamos brincando, aí tinha a sineta e aí ela tocava. Brincava, às vezes separado, ou tudo misturado. Aí a gente entrava, cada um ia pra sua classe e começa a aula [...]”.

O caminho até a escola constitui-se para este grupo de sujeitos em espaço não formal para aquisição de saberes. Era momento em que se aprendia, sobretudo, no contato entre as diferentes manifestações identitárias trazidas da convivência do seio familiar de cada aluno. Instituíam-se também momentos em que era possível reelaborar conceitos sobre valores, tradições, costumes...

O reconhecimento de pertencer a um determinado grupo e, ao mesmo tempo, a possibilidade de circular em outro um tanto distinto evidenciaram-se também nas situações formais de escolarização... no tempo da aula, no espaço escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, de modo geral, é o lugar privilegiado de produção de uma cultura específica que, sendo inventiva e conformadora de representações sociais, dá centralidade às práticas cotidianas que conferem a educandos um sentido específico: um lugar de aprendizagem formal (CUNHA, 2008).

As Escolas Isoladas de Curso Primário, no meio rural de Lomba Grande, entre as décadas de 1940 e 1950, na perspectiva das práticas e representações de alunos e professores, manifestam formas de traduzir saberes, conhecimentos, normas, valores e atitudes que privilegiam as relações estabelecidas pelos grupos sociais como aspecto indispensável para preservar e ressignificar hábitos, costumes, tradições e construir identidades de pertencimento, bem como perpetuar um tipo de conhecimento formal, adquirido nesta forma de organização escolar.

Conforme Tardif e Raymond (2000) com a experiência, a ida até a escola, os alunos representavam práticas do seu cotidiano de vida, exploravam conhecimentos aprendidos na escola e elaboravam suas interações. Com o outro socializavam informações, criavam rotinas e rotas para seguir; as brincadeiras também se caracterizavam como forma de ensaiar formas de convivência na vida adulta. Sobretudo, os diferentes conhecimentos e exemplos, “experenciados” ou apreendidos do outro, solidariamente compreenderam uma cultura específica identificada com este lugar.

A Escola Isolada em Lomba Grande encerra na sua forma de organização características de um espaço e tempo quando a concentração populacional em idade escolar ainda era expressiva no meio rural. Os objetos e artefatos culturais acomodaram aspectos subjetivos, pelo modo como professores e alunos traduziram as apropriações culturais que edificaram; pelo jeito de sentar na

carteira que servia para cinco e na adaptação realizada para a transformação desta mobília escolar, quando passou a ser ocupada apenas por dois alunos; a partir do modo como os professores agrupavam os alunos e desenvolviam as aulas sobre as matérias indispensáveis para aprender a ler, escrever ou ainda pelo significado que representou para cada um auxiliar um colega a segurar o lápis pela primeira vez!

REFERÊNCIAS

- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora Porto, 1994.
- BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIÁ, Dominique (Org.). **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora FGV, 1998. p. 133-141.
- BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2002.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Preces, cânticos, louvores: um ritmo para a construção do calendário escolar. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, 2008. p. 139-151.
- DREHER, Martin Norberto. Protestantismos na América Meridional. In: _____. (Org.). **500 anos de Brasil e Igreja na América Meridional**. Porto Alegre: EST, 2002. p. 115-138.
- ERRANTE, Antoniette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da educação**, ASPHE/Fa/UFPel, Pelotas, v. 4, n. 8, p. 141-174, set. 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30143/0>>. Acesso em: 12 fev. 2014.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço- escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-47.
- _____. **Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos**. Madrid, ES: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre história oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KREUTZ, Lúcio. Migrações e culturas em diálogo. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Educarado. **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010. p. 49-74.
- MÜLLER, Telmo Lauro. **Colônia alemã, 160 anos de história**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. 10. ed. São Paulo: Educ, 1993.
- PENNA, Rejane. Avanços e perspectivas na utilização das fontes orais em historiografia recente. **Práxis. Revista do ICHLA**. Novo Hamburgo, v. 2, n. 3, p. 7-14, ago. 2005.
- PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- RAMBO, Arthur Blásio. A Igreja dos imigrantes. In: DREHER, Martin Norberto (Org.). **500 anos de Brasil e Igreja na América meridional**. Porto Alegre: EST, 2002. p. 57-73.
- _____. O professor comunitário. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: UFPel, 2008. p. 233-258. (Série, v. 1).
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã. **Atlas socioeconômico do Rio Grande do Sul**. Procergs. [2014?]. Disponível em: <http://www1.seplag.rs.gov.br/atlas/conteudo.asp?cod_menu_filho=791&cod_menu=790&tipo_menu=APRESENTACAO&cod_conteudo=1328>. Acesso em: 06 jan. 2014.
- SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS.
- SCHÜTZ, Liene Maria Martins. **Os bairros de Novo Hamburgo**. Novo Hamburgo, 2001.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes e tempo de aprendizagem no magistério. **Educação e sociedade**, Campinas, ano 23, v. 21, n.73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2015.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: historia oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 265-292.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O COTIDIANO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO COLETIVA E CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: o caso do PIBID

TEACHER EDUCATION POLICY AND EVERYDAY SCHOOL LIFE AS A SPACE FOR COLLECTIVE REFLECTION AND CONSTRUCTION OF THE TEACHING PRACTICE: the case of PIBID

Helena Fernandes da Silva¹

Maria Raquel Caetano²

RESUMO: O presente artigo apresenta estudos sobre a formação de professores e a contribuição do Pibid no subprojeto dos anos iniciais do Ensino Fundamental na construção da prática docente em uma instituição de ensino superior. Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos, foi organizada uma pesquisa exploratório-descritiva, bem como a coleta de dados através de um questionário com questões abertas, aplicado a nove acadêmicas do curso de Pedagogia e bolsistas do Pibid do Curso de Pedagogia. O artigo destaca a necessidade do diálogo entre os processos formativos e o contexto das escolas públicas. A partir da pesquisa realizada, procuramos evidenciar como uma política pública pode trazer resultados positivos à formação inicial de professores.

Palavras-chave: Políticas. Formação do Professor. Profissionalidade.

ABSTRACT: This paper presents studies on teacher training and the contribution of Pibid in the subproject of the early years of elementary school in the construction of teaching practice at an institution of higher education. To achieve the proposed objectives, a review of literature was conducted with a qualitative approach. As for the procedures, exploratory and descriptive research and data collection were conducted through a questionnaire with open questions applied to nine students in the Faculty of Education who had scholarships from Pibid in the Pedagogy Course. The article highlights the need for dialogue between training processes and the context of public schools. From the survey we seek to show how public policy can bring positive results to initial teacher training.

Keywords: Policies. Teacher Training. Professionalism.

1 INTRODUÇÃO

Podemos entender a escola como um lugar no qual os professores vivem e trabalham e onde as possibilidades de participação, discussão e reflexão dos indivíduos

em torno das questões que surgem do cotidiano são fundamentais para que ela se constitua como um espaço de formação para o conjunto de seus atores (AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005), professores, alunos, funcionários e

¹ Pedagoga formada pela FACCAT e docente nos anos iniciais na Rede Municipal de Taquara, RS. E-mail: helena200837@hotmail.com.

² Dra. em Educação pela UFRGS. Docente e Coordenadora do curso de pós-graduação no IFSUL – Campus Charqueadas, RS. E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com.

comunidade escolar. Em se tratando de formação de professores, trabalhamos com o conceito de profissionalidade, na perspectiva de Gimeno Sacristán (1995, p. 65), que a define como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Ambrosetti e Almeida (2009) ampliam a noção desse termo ao incorporar os aspectos políticos da prática do professor. Isso significa reconhecer que a atuação docente acarreta desdobramentos que se estendem além da sala de aula e da relação professor-aluno. A profissionalidade é um conceito em construção e deve ser analisada com base no contexto sócio-histórico ao qual se remete, no caso desse artigo, como acadêmicos de um curso de licenciatura, inseridos em um programa interinstitucional de iniciação à docência, constituem-se como professores.

Entendemos que é nas relações diretas entre professores, alunos, pais e funcionários, no dia a dia escolar, que se dá o movimento por meio do qual cada escola se torna um espaço coletivo, favorável ou não à formação dos professores. Compreendemos, também, que propostas de formação que favoreçam a pesquisa da realidade escolar, a partilha de saberes, a reflexão coletiva aliada à teoria e articulada com essa realidade, o conhecimento de si e do outro trazem possibilidades de transformação do cotidiano escolar e do próprio trabalho docente, possibilitando as trocas interpares.

Tardif (2000) considera que a profissão docente tem a especificidade de se constituir de saberes que são típicos desse ofício e que advêm da própria prática do educador. Ainda tal característica efetiva-se em um lugar concreto – a escola. Acreditamos que compreender a influência que o ambiente escolar, com sua rotina e clima próprios, exerce na constituição desse saber prático do professor pode ser muito esclarecedor para a compreensão da profissão e da formação docente.

Tardif e Raymond (2000, p. 213) defendem a importância da escola como contexto de construção de saberes e da identidade profissional dos professores. É na vida cotidiana das escolas que se constituem

[...] conhecimentos e maneiras de ser coletivas, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhado entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Do ponto de vista profissional e da carreira, saber conviver em uma escola é tão importante como saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, “a inserção

numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos inerentes dos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217). A escola é também um espaço de socialização, onde o professor aprende os modos de ser e agir na profissão. Esses saberes se desenvolvem durante a vida profissional, em um processo que passa por fases e mudanças e compreende dimensões de identidade e de socialização profissional (TARDIF, 2000).

Nesse artigo, abordaremos a formação dos professores no Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência (PIBID), assim como suas contribuições para a prática inicial docente.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL

A formação de professores para a educação básica é um grande desafio que precisa ser superado com políticas educacionais que articulem a formação inicial e continuada dos docentes. Essa formação precisa favorecer a implementação de projetos formativos inovadores e de qualidade.

Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas acerca do Pibid em 2014 avalia que as novas exigências ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não oferece os conhecimentos e as habilidades necessários para enfrentar os desafios da docência colocam em questão a atuação das instituições de ensino superior, especialmente nos cursos de licenciaturas, na formação dos docentes (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). Pesquisa de Gatti e Nunes (2009), que investigaram propostas curriculares de cursos de licenciatura em todo o Brasil, mostra que os cursos mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação à formação para a prática docente.

A relação teoria-prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor (GATTI; NUNES, 2009). As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o núcleo central da educação escolar, portanto do trabalho do professor. No entanto, elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores. Para Penin (2001, p. 327),

as instituições escolares, embora em constante e forte diálogo com outras instituições sociais, têm história, valores, saberes e práticas sociais que lhes

são específicos e, nesse sentido, têm um papel social peculiar. Não raramente, essa especificidade tem sido obscurecida pela incorporação acrítica de teorias, conceitos e perspectivas forjados a partir de outros interesses. [...] A especificidade das relações, problemas, valores e práticas sociais que historicamente caracterizam as instituições escolares não tem sido suficientemente reconhecida e problematizada.

As políticas de formação de professores devem estar comprometidas com os problemas escolares contemporâneos buscando compreender práticas, valores e história das instituições escolares (PENIN, 2001, p. 327), pois as escolas são instituições em que os professores atuam cotidianamente, e esses professores também constroem suas culturas. Por isso, a formação de professores deve ter, na escola pública, seu principal foco de estudos, pesquisas, práticas, acompanhamento e intervenção pedagógica do próprio professor.

3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CASO DO PIBID

O Pibid foi criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto N°. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O documento apresenta em seu Artigo 3° os objetivos dessa política e que, em síntese, relacionam-se à melhoria da qualidade da educação básica pública, com o apoio à formação de profissionais do magistério e à valorização do docente.

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2010). A finalidade do programa é apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais, privadas e comunitárias, sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

Os projetos desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, de forma que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor de escola. O programa faz parte da política de incentivo à formação de profissionais para atuar na educação básica.

O Pibid é uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em

escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira.

Penin (2001, p. 327), ao tratar dos cursos de formação de professores, diz que:

Dado o caráter público da educação, o estabelecimento de vínculos entre os cursos de Licenciatura desta Universidade e as escolas das redes municipais e estadual constitui um instrumento importante para a formação de professores, para os serviços de extensão cultural e, em decorrência, para um esforço de aperfeiçoamento do ensino nessas instituições, bem como uma oportunidade ímpar para o afloramento e o cultivo de compromissos de nossos licenciandos com as instituições públicas de ensino.

O programa se caracteriza por ser de formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras.

A instituição pesquisada passou a integrar o programa no ano de 2012 e, a partir de então, tem mantido o programa no âmbito da instituição, no curso de Licenciatura em Pedagogia, com destaque para a alfabetização e leitura até 2014, foco deste artigo. Para a coordenadora institucional do programa, os alunos dos cursos de licenciatura são incentivados a desenvolver projetos que estimulem a inovação, através de atividades relevantes desenvolvidas nesse espaço universitário e aplicadas nas escolas.

As propostas apresentadas pelas IES devem ser compatíveis com os propósitos definidos pela CAPES de serem cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – abaixo da média da Região/Estado, quanto naquelas que tenham experiências bem-sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino e de aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB. Castro (2014, p. 6) afirma que

o Pibid não é um programa de distribuição de bolsas, e sim um programa destinado a ampliar a excelência da formação de professores: há uma contrapartida dos bolsistas que buscam realizar um trabalho pedagógico eficaz e efetivo. Desse modo os projetos devem promover a inserção dos

alunos de licenciatura no contexto das escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente de licenciatura e de um professor de escola básica.

Recentemente, a Lei 12.769, de 4 de abril de 2013, alterou a LDB/1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. O Artigo 5º versa que a

a união, o distrito federal, os estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Destacamos que a experiência do Pibid tornou-se uma política pública de formação de professores e foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 2013.

4 O PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA

A proposta do projeto no Curso de Pedagogia, iniciada em 2012, teve como objetivo proporcionar, aos acadêmicos, atividades docentes em escolas públicas, sob a orientação conjunta de professores do ensino superior e da educação básica, que lhes possibilitassem qualificar sua formação pedagógica (DETALHAMENTO DO SUBPROJETO, 2012). As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Resolução 1 de 2006, no Artigo 2º afirmam que

[...] o curso, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; a aplicação de contribuições, entre outras, de conhecimentos como filosófico, histórico, antropológico, sociológico, político, econômico, cultural entre outros.

Além disso, para a formação do pedagogo, é central o conhecimento da escola como organização complexa, que, por sua vez, tem a função de promover a educação para e na cidadania; para a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesses da área educacional; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino (DETALHAMENTO DO SUBPROJETO, 2012).

No detalhamento do subprojeto do curso de Pedagogia (2012), a proposta do curso em consonância com seus objetivos de unir teoria e prática apresentou como princípio a pesquisa como prática educativa. Essa rela-

ção com a pesquisa é fundamental para atingir os objetivos a que se propõe.

O Curso de Pedagogia da instituição de ensino tem como foco de atuação a formação de professores nas suas especificidades. Nessa particularidade, os anos iniciais têm como eixo a alfabetização e o letramento, em especial para os três anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa proposta, o parecer do CNE n. 4/2008, que trata das orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, apresenta como objetivo qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais, ou seja, no período de atendimento às crianças de seis a oito anos. O projeto ressalta que a meta do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) de “alfabetizar todas as crianças até a idade de oito anos” é um compromisso social da escola.

O Curso de Pedagogia apresentou a proposta do Laboratório de Alfabetização e Leitura (2012-2014/1), que foi desenvolvido pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia que participaram do Pibid como um exercício de prática e reflexão sobre a prática, realizando a integração tão necessária à constituição da identidade e trajetória do acadêmico do curso de Pedagogia na docência. O Laboratório de Alfabetização constitui-se em um tempo-espço de novas aprendizagens e descobertas, utilizando-se de referenciais teóricos e práticos na aplicação das atividades, assim como palestras e oficinas para auxiliar no desenvolvimento de suas práticas e na elaboração das atividades.

Uma das supervisoras junto à escola relata como o projeto se dá na escola onde ela trabalha:

O projeto se dá de forma lúdica e prazerosa, tanto para os alunos quanto para os professores. Após a observação do educandário, conhecimento do PPP, Regimento Escolar, Planos de Estudo, projetos existentes na escola, apresentação da turma e professores, as futuras pedagogas iniciam suas práticas propostas pelo programa. Trabalham com Laboratório de Alfabetização e Letramento. Com alunos de 1º a 5º ano, sempre de forma diferenciada, do que ocorre no dia a dia da sala de aula, fazendo o aluno pensar, refletir e expressar o que está aprendendo. As acadêmicas vêm à escola uma vez por semana e atendem os alunos as quatro horas, onde os laboratórios auxiliam, de uma forma diferente, os alunos da escola, suprindo assim as dificuldades e carências deles. Este programa fortalece todos os envolvidos (SUPERVISORA NA ESCOLA).

A relação teórico-prática foi evidenciada, na proposta da pesquisa, como eixo orientador do processo a

partir do momento em que os acadêmicos fazem um diagnóstico da situação escolar, das situações de aprendizagem dos alunos, bem como no momento de trabalho com os alunos no Laboratório de Alfabetização. Esse contato é fundamental para que os acadêmicos possam refletir sobre sua atuação na prática. Pimenta (1999, p. 28) ressalta que

[...] o conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, e as escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados no curso, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas [...] as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos mas de futuros professores [...].

Para desenvolver tais aspectos, os cursos e programas de formação inicial poderão auxiliar os acadêmicos/docentes procurando desenvolver pesquisas sobre a realidade escolar e as práticas nas escolas e nas salas de aula, objetivando contribuir com um dos princípios formativos da docência, que é a pesquisa e a relação entre teoria e prática. Essa relação é de extrema importância para a formação acadêmica, assim como destacam duas participantes do subprojeto. Nipper e Souza (2013, p.185) relatam que

A prática do ensino favorece a descoberta, sendo um processo dinâmico de aprendizagem, o qual, dentro de autênticas situações vivenciadas, permite-nos, como acadêmicas, conhecer, compreender e aplicar alternativas e procedimentos que visem solucionar possíveis dificuldades, assim como contribuir para uma aprendizagem mais significativa para os educandos envolvidos no processo de ensino.

Para elas, estar envolvidas no contexto escolar durante a graduação foi de extrema importância para suas formações, pois contribuiu para a construção da identidade profissional. Essa oportunidade de atuação docente auxiliará o acadêmico nas decisões, ações e reflexões no cotidiano como professor.

5 O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DO ACADÊMICO/PROFESSOR

A presente pesquisa utilizou, além dos dados coletados em documentos oficiais, levantamento de dados a partir de questionários abertos aplicados a nove acadêmicas do curso de Pedagogia e bolsistas do Pibid no subprojeto do Ensino Fundamental, a uma das supervi-

soras do subprojeto nas escolas, à coordenadora do subprojeto do Ensino Fundamental junto à Instituição de Ensino Superior e à Coordenadora Geral do projeto na Instituição de Ensino Superior. É importante destacar que a pesquisa realizada possui um recorte temporal do ano de 2012 a 2014/1, pois nesse período foi desenvolvido o subprojeto “Laboratório de Alfabetização e Leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

As acadêmicas que fizeram parte dessa pesquisa foram escolhidas porque não tiveram até a presente data nenhuma experiência como professoras do Ensino Fundamental. A maioria delas só teve experiência em Educação Infantil, algumas em projetos não escolares e outras não tiveram experiência em nenhuma área da docência, sendo a única experiência a participação no programa. Dessa maneira, conseguimos avaliar mais claramente as contribuições do Pibid nas formações das participantes.

Dividimos a pesquisa em sete questões acerca da formação dos professores. A seguir, apresentaremos a análise dos resultados. Selecionamos em cada categoria as questões que mais evidenciaram o avanço analisado, relacionando-os com o embasamento teórico e legal desta pesquisa.

6 O SUBPROJETO NA VISÃO DOS ACADÊMICOS, COORDENADORA E A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação dos professores passa por várias fases e existem várias maneiras de se formar profissionalmente. Levando em conta isso, questionamos as acadêmicas sobre como elas vinham se preparando para atuarem como professoras. Para essa questão, elas verbalizaram que:

Venho realizando cursos e seminários para ampliar meus conhecimentos. (bolsistas nº1 e nº3)

Logo que iniciei o curso, também comecei a fazer cursos de extensão para adquirir mais conhecimentos, e venho também estudando e lendo muitas coisas sobre a formação de professor. (bolsista nº2). Estudando, pesquisando, buscando me atualizar todos os dias. (bolsista 5)

Estudando e fazendo cursos. (bolsistas nº6 e nº9). Busco a qualificação através da faculdade, cursos e principalmente com as práticas na escola. (bolsista 7)

Através dos estudos e práticas na faculdade, e por meio de cursos de extensão e seminários de educação. (bolsista 8)

Os cursos de formação docente integram o desenvolvimento profissional, mas não são o único com-

ponente desse desenvolvimento. Nóvoa (1992) destaca que a formação adota diferentes aspectos de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação ou da concepção que se tem pelo sujeito. Para o autor, o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem de algo ou alguém no contexto em que está inserido.

A formação inicial não dá conta de, sozinha, formar um profissional preparado para exercer a complexa função docente, entretanto, ela tem um papel fundamental na inserção do profissional no campo de trabalho. A coordenadora do subprojeto contribui dizendo que,

por meio do convívio realizado, tanto na construção do conhecimento docente quanto na prática pedagógica e na aprendizagem, acreditamos que essa experiência é muito importante para todos os envolvidos, principalmente para os acadêmicos, pois sua formação ocorre com o supervisor da escola, que acompanha as práticas, e um coordenador do subprojeto, que propõe estudos a partir da prática e faz com que os acadêmicos estabeleçam essa relação (CAETANO, 2014, p. 153).

Para a coordenadora, a relação teoria e prática é importante para a formação acadêmica dos licenciados. Com isso, fizemos o questionamento sobre quais seriam, na opinião dela, as contribuições da participação no Pibid na formação do professor. Sobre isso, a entrevistada explicou que “a contribuição do Pibid na formação do educador ocorre na relação entre a universidade e escola pública, levando os acadêmicos a construir um espaço/tempo de ação, reflexão e ação para qualificar a prática pedagógica” (CAETANO, 2014).

É nessa interação entre ensino superior e educação básica que se constrói o aprimoramento das teorias por parte dos acadêmicos e se oferece a oportunidade de atualização constante dos professores atuantes nas redes. Entendemos que a experiência adquirida pelos licenciandos participantes do Pibid, certamente, contribui para amenizar o choque com a realidade do professor no início de sua profissão docente. Pensando nisso, questionamos as acadêmicas acerca dos motivos que as levaram a se inscreverem no Pibid:

Aprimorar os conhecimentos e adquirir novas experiências. (bolsistas nº 1, nº 5, nº 6, nº 7 e nº 9)
Me inscrevi, pois ouvi dizer que era uma boa oportunidade para quem não havia trabalhado na escola como docente de Ensino Fundamental. (bolsista nº 2)
Procurei o Pibid pela experiência nos anos iniciais. (bolsista nº 3)
Foi pela experiência que vou adquirir e a troca de conhecimento com os outros participantes. (bolsista nº 4)

Para adquirir experiência na escola e ajudar financeiramente para eu concluir a faculdade mais rápido. (bolsista nº 8)
Para ter experiência na sala de aula. (bolsista nº 9)

Os participantes do programa passam a se inserir no dia a dia da escola, planejam, executam, refletem e constroem conhecimentos metodológicos, buscando superar dificuldades identificadas nos processos de ensinar e de aprender. Concordando com as bolsistas do programa, uma das supervisoras junto à escola menciona que: “O Pibid auxilia na formação do professor, pois estabelece uma relação entre teoria e prática, contagiando os professores a serem mais atuantes, buscando qualificação e atualização em suas práticas pedagógicas” (SUPERVISORA DA ESCOLA).

É possível notar que, ao buscarem uma nova experiência pedagógica no programa, as acadêmicas almejaram respostas para seus questionamentos e medos voltados à prática da sala de aula, buscando na própria experiência pedagógica uma forma mais eficiente de resolver complicações decorrentes desse complexo ambiente que é o escolar. Para melhor assimilar os conteúdos estudados no curso superior, é necessária uma prática de qualidade, mesmo durante a formação. Dessa maneira, foi perguntado às acadêmicas o que elas esperavam da participação delas no Pibid.

Adquirir mais experiência profissional e novos conhecimentos. (bolsistas nº 1 e nº 9)
Espero que me traga uma boa experiência para trabalhar e novos conhecimentos (bolsista nº 2)
Busco com minha participação no Pibid aperfeiçoar e quantificar práticas e técnicas para trabalhar como docente. (bolsista nº 3)
Espero que me dê autonomia no meu trabalho docente, que tire meus medos. (bolsista nº 4)
Que o Pibid me ajude a melhorar cada vez mais minha prática como professora. (bolsista nº 5)
Espero conseguir adquirir os meus objetivos, de ser uma boa professora, com essas práticas. (bolsista nº 7)
Espero que continue me dando esta base, me trazendo melhor clareza da prática de professor. (bolsista nº 8)

Para Pimenta (1999), o professor necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano do trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios no processo de ensino e aprendizagem. Essa autonomia é construída ao longo das experiências que se desenvolvem na formação e na prática diária como acadêmico e como docente nos diferentes espaços educacionais.

Questionadas sobre os desafios e/ou receios em relação à docência, é possível perceber que a maioria

das entrevistadas possui medos em relação ao trabalho docente e que esses medos são variados. Seguem os relatos abaixo:

- Não saber impor limites na turma. (bolsista nº 1)
- O meu medo em relação à docência é que meus futuros alunos não aprendam, ou que eu não faça a diferença na vida deles. (bolsista nº 2)
- Não atingir meu objetivo que é auxiliar e participar no crescimento do aluno. (bolsista nº 3)
- Que meus alunos não consigam aprender com meu método de ensino. (bolsista nº 4)
- Medo de acabar me acomodando como docente. (bolsista nº 5)
- Tenho um pouco de medo por não ter muita experiência. (bolsista nº 6)
- Um pouco de insegurança ainda, devido a pouca experiência. (bolsista nº 8)

A formação docente é um esforço singular e plural ao mesmo tempo. Os acadêmicos em formação devem procurar qualificar conhecimentos e aprendizagens, o que não exclui o esforço das IES de estarem atentas às teorias contemporâneas de formação docente, propiciando espaços, tempos e propostas atualizadas para tal. Considerando que os saberes da docência são plurais, temporais, sociais e históricos (TARDIF, 2000), também é fruto do trabalho das instituições oferecer a qualidade dessa formação. Nóvoa (1992) faz referência à formação, que requer esforço por parte do acadêmico, assim como uma boa prática reflexiva durante a formação.

Nesse contexto, são necessárias práticas docentes durante a formação para que os futuros professores tenham mais segurança na hora de desenvolver seu trabalho com os alunos. Dessa forma, enfrentarão os problemas reais e conseguirão relacionar melhor as teorias à prática.

Questionadas se acreditavam que o Pibid poderia fornecer contribuições para suas vidas profissionais, todas apontaram várias contribuições, desde uma prática reflexiva até uma troca de conhecimentos entre os acadêmicos:

- Contribui em ter mais segurança dentro de sala de aula. (bolsista nº 1)
- Contribui muito, pois estou há seis meses no projeto e já evolui muito, e é a minha primeira experiência e está sendo maravilhosa. (bolsista nº 2)
- A diversidade de práticas auxilia nas minhas reflexões como futura professora. (bolsista nº 3)
- O Pibid contribui grandemente para minha formação, pois todas as práticas que tenho foi ele que proporcionou. (bolsista nº 5)
- Proporciona experiência. (bolsista nº 6)
- Estou conseguindo superar minhas inseguranças em relação ao planejamento de aulas. (bolsista nº 7)

Contribui em pôr em prática os métodos pedagógicos, podendo ir descobrindo as melhores maneiras de dar aula, me fazendo adquirir experiências construídas por mim mesma. (bolsista nº 8)

Para Nóvoa (1992), a formação do professor requer também uma prática reflexiva, uma troca de saberes, o que vai ao encontro do que afirma a bolsista número dois. Para ela, a participação no Pibid contribui em sua formação, “pois estou tendo uma experiência como professora, e posso junto com minhas colegas trocar informações e refletir sobre minha prática”. O autor realça que “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório” (NÓVOA, 1992, p. 31).

Sobre a importância da experiência, da reflexão e da troca de saberes, como bem mencionou a bolsista número dois, citamos Caetano (2014, p. 153), ao afirmar que:

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância das reuniões semanais, em que os acadêmicos estudam, planejam e sistematizam seu trabalho docente a partir do diagnóstico realizado em cada escola, em cada turma. Essas questões fazem parte das regras e métodos para desenvolver a docência, partindo da reflexão sobre as realidades encontradas, as características de cada turma e principalmente do nível de aprendizagem em que os alunos se encontram. Aqui cabe relacionar a teoria com a prática, ou seja, a partir de que referências desenvolvemos a nossa prática como suporte ao trabalho desenvolvido.

Entendemos, portanto, que, através da reflexão sobre a prática e, também, das trocas de saberes entre professores e futuros professores, consegue-se enfrentar melhor os desafios encontrados no cotidiano da escola. Para as bolsistas, a participação no projeto proporciona, além de práticas na atuação docente, a relação delas com a teoria, sanando pouco a pouco a insegurança em relação à docência, assim como uma reflexão sobre a profissão docente.

Outra contribuição que a coordenadora cita é a proposta de mediação do acadêmico/professor que permitirá a direção da atividade educativa. O “professor” deve ser provocador de conflitos, suporte e apoio no processo, mediador, construir junto com os alunos e preocupar-se com o processo de aprendizagem do aluno. O “aluno” interage a partir de experiências sociais, constrói a partir de conexões entre experiências e conhecimento anterior. Ele só se desenvolve porque aprende, observa, experimenta, problematiza, argumenta, aprende a partir do que lhe é significativo; por isso, deve ser

ajudado a buscar diferentes respostas para o mesmo problema (CAETANO, 2014).

As práticas de sala de aula devem provocar desequilíbrios, desafiar a sua organização preferencialmente em grupos, buscando priorizar a interação entre os aprendizes. As atividades devem pressupor habilidade intelectual e individual no trabalho com o outro e permitir a relação entre trabalho e realidade do aluno, interação do aluno com ele próprio e com os outros, prevendo a socialização do conhecimento.

Ainda a responsabilidade dos educadores no ambiente escolar está ligada diretamente ao desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que vai se dar pela mediação, observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola. Dessa forma, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, elevando-os a outro patamar.

A coordenadora vai além enfatizando que o acadêmico/professor deve compreender que a sala de aula é onde acontece, de forma mais imediata, o processo educativo. É onde o professor faz sua prática, e a formação escolar do educando se dá nesse espaço de interação entre sujeitos mediados pela realidade. A aula não está desvinculada da escola e da sociedade, pois se entende que assim como pode receber influências pode intervir na realidade. E conclui mencionando que:

Os “pibidianos” vivenciam seu fazer docente a partir das observações, diagnósticos e acompanhamento do ritmo de aprendizagem dos alunos, reorientando sua ação pedagógica a partir do que os estudantes da escola trazem de sua realidade (CAETANO, 2014).

É perceptível a relevância do subprojeto através das palavras da coordenadora. Para ela, é de suma importância os acadêmicos bolsistas terem a oportunidade de relacionar a teoria com a prática, através das vivências realizadas nas escolas.

Levando em conta essas considerações, indagamos as entrevistadas acerca do que elas entendiam sobre ser professor. As respostas obtidas foram variadas:

Profissional que transmite seus conhecimentos aos educandos, de forma diversificada sem ser autoritário, com troca de saberes e aprendizagem entre professor e aluno. (bolsista nº 1)

Como já ouvi falar, professor não é uma profissão e sim um dom; acho que ser professor é buscar o melhor para seus alunos, entender suas realidades e mostrar para eles que conhecimento é a melhor ferramenta para progredir. (bolsista nº 2)

Aquele que auxilia no crescimento do aluno é um constante aluno e pesquisador. (bolsista nº 3)

Para mim, ser professor é ser pesquisador, é ser um constante aluno para assim auxiliar no aprendizado do educando, de uma maneira dinâmica e significativa. (bolsista nº 4)

Um estimulador de sonhos, aquele que guia, que ensina e que compreende seu aluno. (bolsista nº 5)

Ser professor é sempre buscar conhecimento, fazer uma aula dinâmica e saber compreender os alunos. (bolsista nº 7)

É sempre estar em busca de um maior conhecimento fazendo a diferença na educação. (bolsista nº 8)

Professor é buscar conhecimento e fazer diferença. (bolsista nº 9)

Para as acadêmicas, ser professor é procurar o novo, ser um constante pesquisador, é gostar do que faz, é procurar fazer a diferença. Ser professor relaciona-se ao modo como cada sujeito constrói sua profissionalidade. Gimeno Sacristán (1995) indica que o conceito de profissionalidade docente é usado para designar o conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor e relacionam-se aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao exercício profissional.

É um processo que permite aos professores apropriarem-se das práticas, da cultura e dos valores da profissão porque ela é construída de forma progressiva e contínua. Baseia-se no desenvolvimento de competências e na identidade profissional e prolonga-se ao longo de toda a carreira. Mas não é estática, pois está em constante transformação.

Ser professor nos obriga a uma permanente elaboração, devendo ser analisada de acordo com o momento histórico e com a realidade social em que se materializa, além de considerar a subjetividade do professor. Assim, os diferentes contextos – pedagógico, profissional, sociocultural e político – vão gerar diferentes profissionalidades. Reafirma-se, assim, a importância e a contribuição do Pibid na constituição do ser professor e na formação inicial dos acadêmicos/professores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o Pibid, como política pública de formação de professores, tem buscado contribuir e melhorar a qualidade da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas, auxiliando na formação inicial e na inserção dos estudantes nas escolas públicas. O projeto apresentado neste artigo se desenvolveu de forma reflexiva, através da ação, reflexão e ação, fazendo com que os acadêmicos que participaram atuassem nas escolas ainda em sua formação, conseguindo refletir sobre sua prática, reorganizando-a, além de trocar

experiências com seus colegas acadêmicos apoiados pela coordenadora junto à IES e supervisoras nas escolas.

As principais contribuições do Pibid à formação inicial de professores apresentados pelas acadêmicas bolsistas foram: a relação entre universidade e escola básica, desenvolvida principalmente por meio da socialização profissional antecipatória e pela relação entre teoria e prática; desenvolvimento profissional docente, destacando o aprimoramento da prática docente no cotidiano escolar; valorização da profissão docente, pela adaptação e conscientização das condições de trabalho profissional; desenvolvimento da reflexividade docente por meio da reflexão da/para/sobre/na prática docente; formação do professor pesquisador a partir da produção e socialização e novos conhecimentos sistematizados sobre a prática docente; qualificação do ensino pelo desenvolvimento de conhecimentos didático-pedagógico; formação do professor leitor no desenvolvimento de atitudes de leitura que contribuíram para o letramento das acadêmicas bolsistas; e novas metodologias de ensino e aprendizagem a partir de práticas dinâmicas de interesse dos alunos.

O Pibid eleva a qualidade da formação inicial do professor, pois proporciona a integração entre a universidade e a escola básica. Ao participarem do cotidiano escolar das redes públicas de educação, esses professores em formação têm oportunidades de criar e participar de experiências metodológicas e tecnológicas de práticas docentes de caráter inovador.

Os professores da educação básica atuam como coformadores dos futuros docentes, auxiliando e assessorando nas práticas na escola, assim como a supervisora junto à escola. Dessa forma, as escolas tornam-se protagonistas nos processos de formação inicial e tornam essa ligação entre teoria e prática mais qualificada, elevando a qualidade das práticas acadêmicas e escolares, contribuindo para a constituição da profissionalidade de cada acadêmico e docente envolvido no programa.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de Almeida. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. A escola como espaço de trabalho e formação de professores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Unesp, São Paulo.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007.

_____. **Parecer do CNE n.4/2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

_____. **Decreto Presidencial No. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Editais MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Editais_PIBID.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. **Editais n. 018/2010/CAPES**. PIBID Municipais e Comunitárias. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Editais_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 68, 12 abr. 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

CAETANO, M. R. Laboratório de alfabetização e leitura: considerações acerca do PIBID – pedagogia e a formação de professores da educação básica. In: REINHEIMER, Dalva N. et al. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores e integração escola-IES**. São Leopoldo: Oikos, 2014. p. 152-162.

CASTRO, Carmen Moreira de. PIBID: integração universidade e educação básica. **Revista Presença Pedagógica**, v. 20, n. 117, maio/jun. de 2014. Entrevista concedida a Rosângela Guerra. p 5-9.

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO “Laboratório de Alfabetização e Leitura do Curso de Pedagogia. Faculdades Integradas de Taquara, 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; NUNES, M. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009. (Textos FCC, 29).

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

NIPPER, C. R. S; SOUZA, C. J. L. Práticas pedagógicas lúdicas e formação acadêmica: contribuições significativas no processo de formação. In: REINHEIMER, Dalva N. et al. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores e integração escola-IES**. São Leopoldo: Oikos, 2014. p. 184-193.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992. p. 23-34.

PENIN, S. T. S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.

15, n. 42, p. 317-332, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a17.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SUJEITOS DO SUCESSO X SUJEITOS DO FRACASSO: construções de um imaginário de realização pessoal na escola e na publicidade

LES SUJETS DU SUCCÈS X LES SUJETS DE L'ÉCHEC: des constructions d'un imaginaire de réalisation personnelle dans l'école et la publicité

Debbie Mello Noble¹

RESUMO: Neste trabalho buscamos analisar discursivamente a *realização pessoal* na formação social capitalista, a partir da análise de um *corpus* de discursos de dois campos discursivos distintos, mas com igual dominância na sociedade: a escola e a publicidade. Esta reflexão visa também analisar a possível relação entre a construção de sujeito da publicidade e o sujeito aluno da escola pública, construído pela voz dos docentes. Para tal objetivo buscamos apoio na análise do discurso francesa, mobilizando noções como *sujeito*, *ideologia* e *formação discursiva*, pensadas a partir de Pêcheux (2009), Orlandi (2011; 2012) e Althusser (1996).

Palavras-chave: Sujeito. Realização pessoal. Análise do Discurso.

RÉSUMÉ: Dans ce travail, nous cherchons à analyser discursivement la réalisation personnelle dans la formation sociale capitaliste, à partir de l'analyse d'un corpus de discours de deux champs discursifs distincts, mais avec la même dominance en société: l'école et la publicité. Cette réflexion vise aussi à analyser la relation possible entre la construction du sujet dans la publicité et l'élève de l'école publique construit par la voix des enseignants. Pour arriver à cet objectif, nous chercherons l'appui de l'Analyse du Discours française, en mobilisant des notions telles que sujet, idéologie, formations discursives, pensées à partir de ce qui a été proposé par Michel Pêcheux (2009), Orlandi (2011; 2012) e Althusser (1996).

Mots-Clés: Sujet. Réalisation Personnelle. Analyse du Discours.

1 INTRODUÇÃO

Que a escola é local de reprodução e de exclusão de sujeitos, talvez seja sabido por quem se presta a um olhar, ainda que breve, sobre a educação. No entanto, a recorrência com que esse processo continua ocorrendo, torna esta investigação necessária.

Tal como caracterizado por Althusser (1996), a escola funciona, ainda hoje, como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), o qual tem por meio principal de funcionamento a ideologia, mas que também atua por meio da repressão simbólica, através de suas formas pró-

prias de coerção. Assim, a escola, a igreja, a família e também a cultura trabalham em prol do Estado e, conseqüentemente, da ideologia da classe dominante. Nessa formação social capitalista, considerando que a grande mídia também atua como AIE, observo que tanto mídia quanto escola criam suas próprias representações de mundo, influenciando e dominando os sujeitos que atingem, sempre destacando as representações da classe dominante.

Nesse contexto e a partir dessas representações de mundo, questiono: o que é considerado sucesso, ou

¹ Mestranda em Estudos da Linguagem – Linha de Pesquisa: Análises Textuais, Discursivas e Enunciativas do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: debbiemnoble@gmail.com.

quem é considerado bem-sucedido, em nossa sociedade? Que tipos de conquistas são dadas como válidas? De que forma a realização pessoal é representada nos veículos midiáticos, como a televisão e a internet? A partir desses questionamentos, passei a refletir sobre os sentidos possíveis que se apresentam quando as expressões *sucesso*, *conquista* e *realização* estão em foco nos AIE escolar e midiático.

Por esse motivo, o *corpus* de análise deste artigo é composto de transcrições de momentos formais e informais de avaliação dos alunos feita de forma conjunta por parte dos professores, tanto em reuniões e intervalos, quanto em momentos destinados a isso, os chamados conselhos de classe. Esses dizeres estão separados em três sequências discursivas, as quais representam falas comuns de professores sobre seus alunos em uma escola pública de ensino médio. Ainda fazem parte do *corpus* dois comerciais de televisão, que foram veiculados também na internet, os quais trazem como foco as representações de realização pessoal, e nos quais nos apoiaremos para analisar a relação entre a construção de sujeito da publicidade e o sujeito aluno da escola pública, construído pela voz dos professores.

Sustentando este trabalho, estão os pressupostos teóricos da análise do discurso de linha francesa, a partir da qual trarei as noções de sujeito, formação discursiva, além das reflexões de Orlandi (2012a; 2012c) sobre silêncio, polissemia e paráfrase, que auxiliam nas análises a que me proponho.

2 CAMPOS DISCURSIVOS: O DISCURSO PUBLICITÁRIO E O DISCURSO PEDAGÓGICO

Para observar a relação entre a construção de sujeito vendida pela publicidade e a imagem do sujeito aluno construída pela voz dos professores da escola pública, necessário se faz adentrar um pouco em cada um desses campos discursivos que analisaremos. Para analisá-los, procedo conforme o que traz Foucault (2008, p. 31):

trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui.

Nesse sentido, posso definir os enunciados que serão analisados em dois campos discursivos diferentes: um que representa o discurso publicitário e outro do discurso pedagógico. Ainda com base em Foucault (2008, p. 69):

as regras de formação têm seu lugar não na “mentalidade” ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso; elas se impõem, por conseguinte, segundo um tipo de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo. Por outro lado, não são consideradas universalmente válidas para todos os domínios indiscriminadamente; são sempre descritas em campos discursivos determinados, e suas possibilidades indefinidas de extensão não são reconhecidas antecipadamente.

Essa divisão de dois campos discursivos passa também pela constatação de que a formação social a que pertencem é a do capitalismo, na qual, segundo Tfofouni (2003, p. 86), “vigora a fetichização da mercadoria”. A formação social capitalista tem como base o consumo, a mercadoria e o sujeito que a deseja. Para este autor, é no esquecimento das relações de produção que criam o produto que se encontra o “segredo da formamercadoria”, uma vez que os produtos aparecem como já-prontos ao sujeito, que esquece toda a rede de produção e as relações de produção que os criaram.

É esta formação social, então, que fundamenta a existência do campo discursivo da publicidade, no qual observamos a finalidade de ofertar as mercadorias da forma mais sedutora possível. Se, historicamente, a publicidade surgiu com o objetivo de informar a população sobre os bens de consumo (HANSEN, 2013), atualmente, seus discursos buscam ser cada vez mais criativos e sedutores, levando o sujeito a aceitar uma suposta necessidade de compra e esquecer as relações de produção, assim impulsionando-o a consumir sempre mais.

Da mesma forma, a escola representa um campo discursivo extremamente importante, uma vez que funciona como o AIE dominante nesta formação social capitalista (ALTHUSSER, 1996). Ela cumpre, na modernidade, o papel que a igreja possuía na formação social da Idade Média. Nesse sentido, não por acaso, Althusser (1996, p. 122) ressalta que a escola é o aparelho que mais influência possui na sociedade capitalista, pois “nenhum outro AIE tem a audiência obrigatória (e gratuita) da totalidade das crianças na formação social capitalista, oito horas por dia, durante cinco ou seis dias por semana”.

Orlandi (2011, p. 28) traz a escola como instituída por regulamentos, por modelos que validam suas ações, atuando por meio de seu prestígio e da legitimidade de seu discurso pedagógico. Dessa forma, sob aparente neutralidade, a escola funciona como sede da reprodução cultural, da transmissão de poder e contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe.

A fim de compreender melhor os discursos publicitário e pedagógico, é necessário abordar a noção de sujeito trazida pela análise do discurso, que auxiliará na análise das seqüências discursivas e dos comerciais.

3 SUJEITOS DO SUCESSO X SUJEITOS DO FRACASSO

A análise do discurso de linha francesa, como sabemos, tem por objeto o discurso em sua conjunção com três modos de opacidade (sujeito, língua, história), conforme abordado por Orlandi (2012a). A importância da noção de sujeito está na medida em que este se constitui ao mesmo tempo em que os sentidos “na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia” (ORLANDI, 2012a, p. 100), uma vez que, para a AD, o discurso é a materialização da ideologia. Sendo assim, é na ideologia que o indivíduo se constitui como sujeito, passando a se significar pela língua e pelo simbólico na história.

A forma como os sujeitos e os sentidos se constituem, no entanto, não se dá da mesma maneira nos diferentes momentos históricos. É o que nos diz Orlandi (2012a, p. 104) ao comparar diferentes formas sociais:

O modo de interpelação do sujeito capitalista pela ideologia é diferente do modo de interpelação do sujeito medieval: se, no sujeito medieval a interpelação se dá de fora pra dentro e é religiosa, a interpelação do sujeito capitalista faz intervir o direito, a lógica, a identificação. [...] O sujeito moderno – capitalista – é ao mesmo tempo livre e submisso, determinado (pela exterioridade) e determinante (do que diz): essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não-contradição) que lhe garantem, em conjunto, sua impressão de unidade e controle de (por) sua vontade.

Esse aparente controle do sujeito sobre o que diz, essa contradição que o cerca, é justamente parte de sua interpelação. Ainda segundo Orlandi (2012a, p. 104), “quanto mais centrado o sujeito, mais cegamente ele está preso a sua ilusão de autonomia ideologicamente constituída”. Essa ilusão é o que Pêcheux (2009) chama de esquecimentos nº 1 e nº 2. Ou seja, é a interpelação ideológica que leva o sujeito a acreditar que é origem e fonte de seu dizer, que tem controle sobre si e seus dizeres (*esquecimento nº 1*), e também que o que diz só pode ser dito daquela maneira, que seu discurso é evidente e não abre possibilidades de outros sentidos (*esquecimento nº 2*).

Assim, se os sujeitos se constituem através da ideologia, é também ela que determina “o que pode e deve ser dito”, fazendo com que os sentidos não existam em

si mesmos, uma vez que não estão colados às palavras e expressões. É a ideologia que fornece as “evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e enunciados” (PÊCHEUX, 2009, p. 145).

É possível dizer, então, que os discursos recebem os sentidos de acordo com as formações discursivas (FDs) em que são produzidos, uma vez que é através delas que podemos observar as regularidades dos discursos produzidos de acordo com a ideologia do sujeito que produz. A FD é o ponto de encontro de diferentes elementos, onde diferentes discursos se entrecruzam, possuindo certa regularidade e é a partir desse encontro que os enunciados têm seus sentidos determinados.

Para analisar, então, nosso *corpus*, é preciso mobilizar essas noções e buscar os sentidos regularizados nos discursos, observando a filiação ideológica daqueles que os produzem.

3.1 O SUJEITO DA PUBLICIDADE

Ao analisarmos dois vídeos publicitários que têm como foco a realização pessoal, passamos à busca pelo imaginário de sujeito vendido pela publicidade e, posteriormente, relacionaremos isso ao imaginário feito pelos docentes sobre o sujeito aluno.

O primeiro comercial (C1), da *Impressora HP Deskjet Ink Advantage*, possui 30 segundos de imagens, nos quais são apresentados 5 momentos da vida de um sujeito: infância em casa, na escola, formatura, diploma, casamento. O foco do filme parece ser a vantagem de possuir uma impressora HP para aqueles que buscam o sucesso. Isso está representado pela fala do narrador: “Ter uma vantagem para o sucesso importa”, somada aos momentos que representam a vida de um sujeito.

Na primeira cena, temos a figura que representa a mãe do garoto. Ela imprime, em uma folha, um traço de mapa mundi, o qual é posteriormente colorido. Na cena seguinte, o garoto mostra um trabalho para a mãe, e após, vemos a impressão de uma foto: o garoto com um troféu, uma medalha e o trabalho anteriormente mostrado à mãe. Esse é o primeiro momento em que as imagens remetem à ideia de realização pessoal expressa no slogan: “ter uma vantagem para o sucesso importa”. Os símbolos troféu e medalha remetem à vitória, à competitividade.

A próxima cena representa mais um momento da vida do garoto: o personagem agora não é mais um menino, mas um adolescente, está vestindo uma toga,

segurando um canudo e um livro. Esta cena parecer representar a formatura do sujeito no ensino médio.

Em seguida, o adolescente já está crescendo, vestindo um terno e segurando um diploma, o que pode ser percebido pela inscrição no papel. Posteriormente, a cena mostra o que seria o seu casamento e, por fim, o sujeito repetindo o gesto da mãe, ao imprimir uma folha e entregar para o filho pintar.

O segundo comercial (C2) é do carro *Mitsubishi Lancer*, que retrata também uma sequência de momentos da vida de um sujeito ligados à vitória, os quais, um a um, o encaminham à conquista do automóvel Mitsubishi. Durante os 30 segundos do comercial, cada momento de vitória do sujeito retratado é representado por falas que abordam diferenciais do carro, as quais estão substituindo as tradicionais falas de parabenização.

A sequência de cenas é: conquista de 1º lugar no que parece ser uma feira de ciências da escola, vitória em campeonato de tênis, formatura, conquista de uma boa posição no mercado de trabalho, posse do veículo Mitsubishi Lancer. O comercial é finalizado com a fala do narrador: “Essa conquista vem de longe”.

Ao observar estes dois comerciais, podemos visualizar, em comum, um grupo de significantes que estão ali representados pelas imagens, e que remetem aos sentidos de sucesso e conquista como realização pessoal: *vitória, troféu, medalha, formatura, diploma, casamento, emprego, cargo, posição, filho, carro, foto*.

Essas expressões e imagens empregadas com os sentidos de realização pessoal estão estabilizadas no discurso da classe dominante: a imagem do sujeito vencedor, competitivo, que sempre venceu todos os desafios, que se realiza através dos bens materiais e de etapas que devem estar presentes em sua vida, como casamento e formatura, para que ele seja reconhecido como sujeito realizado perante a sociedade. É por meio da ideologia da classe dominante que esses sentidos se estabilizam, como afirma Marilena Chauí (2007, p. 15):

O discurso ideológico é aquele que pretende coincidir com as coisas, anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser e, destarte, engendrar uma lógica da identificação que unifique o pensamento, linguagem e realidade para, através dessa lógica, obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, isto é, a imagem da classe dominante.

Para a autora, a ideologia é a “maneira pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o aparelho social, econômico e político” e é por meio dela que aprendemos a conhecer e a agir. Assim, podemos dizer

que a ideologia da classe dominante indica aos sujeitos como fazer, pensar, agir, ser, fazer e até mesmo como sentir.

Considerando que a ideologia se materializa no discurso (ORLANDI, 2012c), retornamos aos comerciais, nossa materialidade, para ver que o sujeito é apresentado como repleto de conquistas, sucesso, realizações. Essas são as formas de realização válidas segundo a ideologia da classe dominante, e por isso apagam, ou esquecem, outros meios de realização, como veremos adiante.

Para Pêcheux (2009, p. 146), “as palavras, expressões, preposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Baseada nisso, observo que os discursos das duas propagandas remetem a uma mesma Formação Discursiva (FD), que chamarei aqui de *FD realização pessoal*. Isso porque, nessas duas propagandas, apesar do uso de diferentes expressões (sucesso e conquista), representadas por diferentes significantes, podemos notar que elas adquirem o mesmo sentido (de realização pessoal).

Em C1, o apelo publicitário se dá pela relação da realização pessoal com a imagem de sucesso de uma forma mais emotiva, uma vez que pressupõe ser sucesso a sequência “colégio-medalha-formatura-casamento-filho”.

Da mesma forma, em C2, as conquistas materiais ligam-se à realização pessoal (cada vitória do sujeito é um passo para a conquista do carro Mitsubishi Lancer). Assim, podemos notar a estabilização do sentido de realização pessoal. O sentido logicamente estável é o da realização pessoal alcançada por meio da competitividade nas diversas etapas da vida, inclusive e iniciando na infância. Assim, a realização pessoal se configura, nesses comerciais, “em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem” (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Essas duas sequências reproduzem um mesmo sentido conhecido pela sociedade. Assim, estabelecem um processo parafrástico, trazido por Orlandi (2012c, p. 36) como aquele pelo qual “em todo o dizer há sempre algo que se mantém [...]. A paráfrase representa, assim, o retorno aos mesmos espaços do dizer”.

Mas isso não é tudo. Para Orlandi (2012c, p. 37), “a incompletude é a condição da linguagem”, uma vez que os sentidos e os sujeitos nunca estão acabados. Há sempre outros sentidos possíveis, que podem não estar representados nestes comerciais, uma vez que deslocariam o sentido estabilizado para realização pessoal.

Desse modo, podemos dizer que os comerciais apagam – ou esquecem – as possibilidades dos sujeitos

comemorarem realizações outras, que não estejam relacionadas ao imaginário neles representados. Ou seja, os sentidos de realização pessoal possíveis para a *FD realização pessoal* não são qualquer um, nem são evidentes. Eles estão de acordo com o que a ideologia da classe dominante pressupõe ser realização pessoal. Como vimos, nesta FD, os sentidos possíveis são: formar-se, casar, ter filhos, vencer competições escolares, esportivas ou profissionais, a fim de chegar com vantagem ao sucesso ou começar a conquistar símbolos de sucesso, como carro, desde a infância.

Assim, o que não está dito aqui, se firma pelo que foi dito. Podemos afirmar isso a partir das formas do silêncio, trazidas por Orlandi (2012a, p. 128), as quais “acompanham qualquer processo de produção de sentidos”. A primeira forma é o *Silêncio Fundador*, segundo o qual “sem silêncio não há sentido”, uma vez que é o “silêncio que existe nas palavras que as atravessa, que significa o não-dito” e que produz as condições para significar. A segunda forma é a *Política do Silêncio*, que se divide em outros dois: a *censura* e o *silêncio constitutivo*, sendo este último o que mais significativamente “se mostra” nas sequências aqui analisadas. Ele indica que “todo dizer apaga necessariamente outras palavras, produzindo um silêncio sobre os outros sentidos”.

É este silêncio constitutivo que está presente nos sentidos possíveis para estes comerciais: estão silenciados os outros sentidos que não estão de acordo com a *FD realização pessoal*.

Ora, se ter sucesso é obter um diploma, não obter é um fracasso; se casar é realização pessoal, não casar é não ser realizado; da mesma forma, para ser bem-sucedido é preciso vencer competições desde a infância, na escola, sob risco de fracassar e não conquistar os bens materiais representativos do sucesso.

Diante desse imaginário de sujeito percebido no discurso publicitário filiado à *FD realização pessoal*, adentramos a análise das possíveis construções do imaginário sobre o sujeito aluno da escola pública.

3.2 SUJEITOS DO FRACASSO?

Já vimos, anteriormente, que o sujeito é sempre interpelado pela ideologia, e que a escola e a mídia, como Aparelhos Ideológicos de Estado, distorcem e manipulam as representações de mundo desses sujeitos. Assim, a construção deste imaginário é sempre reafirmada pela

mídia, especialmente a publicidade. Esta, com seus truques de sedução e apelos comerciais, leva o indivíduo a querer ser este sujeito projetado, que obtém sucesso e realização pessoal através de conquistas consideradas alavancas para os bens materiais. No entanto, sabemos que esta construção de sujeito realizado não contempla a todos. O capitalismo se encarrega de incluir alguns e excluir outros tantos.

Para Pêcheux (2009, p. 145), o sujeito ideológico é constituído a partir da interpelação, “é a ideologia que, através do ‘hábito’ e do ‘uso’, está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*” (grifos do autor). Sendo assim, uma vez interpelado pela ideologia, é a partir dela que o sujeito vê o mundo.

É nesse sentido que analiso, então, as SDs 1 e 2, proferidas por docentes em momentos de avaliação informal observados:

SD 1 – “Esses aluno bolsa família são uns lixo de aluno”

SD 2 – “Esse é meio curto do pensamento”

Importa dizer que o Bolsa Família é um programa do Governo Federal brasileiro que beneficia famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza com a transferência direta de renda, com o intuito de aliviar de forma imediata as condições econômicas da família beneficiada. O valor repassado depende do tamanho da família, e para que famílias com jovens ou crianças em idade escolar recebam o benefício, um dos requisitos específicos no âmbito educacional é a comprovação da frequência dos filhos em pelo menos 85% da carga horária da escola. O programa não prevê controle de desempenho escolar².

Nesse contexto, na SD1, observo um sujeito interpelado pela ideologia da formação social capitalista. Esse sujeito interpelado agrupa todos os alunos beneficiários do programa e pressupõe que este grupo é composto por alunos considerados “lixo”. O emprego da expressão *lixo* nesta SD se deu com o objetivo de negatizar o aluno beneficiário, uma vez que o momento era de correção de avaliação de desempenho individual de alunos. Assim, acredito que a SD1 traz o “aluno lixo” com o sentido de *mau aluno*, aquele que não tem bom desempenho, ou o desempenho esperado pelos docentes. Nesse sentido, é importante refletir sobre o que é um bom ou mau aluno? Que características tornam um sujeito apto à busca pela realização pessoal de que falamos ante-

² As informações foram encontradas no site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, e estão disponíveis em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 27 jul. 2014.

riormente? Tal enunciado dá a entender que beneficiários do programa teriam não só um baixo desempenho escolar, mas também seriam equivalentes a lixo, significante que tem como sentidos possíveis o que não tem valor, o que pode ser jogado fora. Do lugar ocupado pelo professor enunciador desta SD, então, vemos um sujeito interpelado pela ideologia neoliberal, que associa o fracasso de um aluno à sua condição de beneficiário de um programa de assistência, que não esquece as condições socioeconômicas desse sujeito aluno, mas atribui somente a elas seu parco desempenho, englobando, em seu discurso, todos os alunos beneficiários.

Da mesma forma, a SD 2 aponta uma expressão pejorativa, ao trazer como característica de determinado aluno o pensamento curto, o que pode ser interpretado como de inteligência parca, pequena. Nela, tal qual na SD anterior, vemos um sujeito atribuindo somente à inteligência – já tida como uma aptidão natural, que ou o sujeito possui ou não – ou à capacidade de pensamento e raciocínio do aluno seu desempenho escolar, esquecendo/apagando as condições de aprendizado dos alunos.

É a partir disso, então, que percebo essas SDs também filiadas ao que pode e deve ser dito na *FD realização pessoal*. Mesmo sem falar em *fracasso ou sucesso*, os sentidos deslizam para esse significante quando os sujeitos docentes separam os alunos “bons” dos outros dois grupos de alunos (os de bolsa família e os curtos de pensamento). Isso fica ainda mais evidente quando observamos a SD 3:

SD3 – “*Esse é bom aluno.*”

Essa SD, repetida inúmeras vezes em momentos formais (conselhos de classe) e informais de avaliação (reuniões, sala dos professores), traz à tona a distinção feita pelos próprios docentes entre o bom e o mau aluno, fazendo ressoar um imaginário de sujeito do sucesso que, tal qual o sujeito da publicidade visto anteriormente, é capaz de vencer, deixando para trás os outros “competidores”. Oyarzabal (2007, p. 102) ilustra bem isso ao afirmar que

o professor filiado ao sentido *neoliberal* acredita que a educação é para todos, mas só os mais capazes alcançam sucesso. Assim, a educação está ligada à ascensão social, de forma competitiva. Não há lugar para todos no topo da pirâmide social; os mais aptos se posicionam melhor. A epistemologia que sustenta essa concepção é a apriorista; o sucesso ou fracasso na escola depende do próprio aluno, da sua bagagem hereditária e do meio social.

O que está silenciado nas falas desses sujeitos é o papel da escola e dos próprios docentes na formação do

sujeito aluno. É como se escola e docentes se eximissem de sua contribuição no *fracasso* e no *sucesso*. Nesse silêncio, tal qual foi abordado anteriormente, percebo um ressoar que significa que o sujeito já chega bom ou mau aluno, fadado ao *fracasso* ou ao *sucesso* na escola. Também ressoam, novamente, esses significantes e os sentidos possíveis para eles:

Quem é bom aluno atinge o sucesso.

Quem tem o pensamento curto fracassa.

Aluno bolsa família é mau aluno.

Aluno bolsa família nunca vai atingir o sucesso.

Só os bons alunos serão realizados.

Só os bons alunos terão grandes conquistas.

Miguel Arroyo (2005), em seu livro “*Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*”, traz uma questão muito pertinente para esta análise: as “imagens quebradas”, de que fala, abordam o imaginário dos docentes sobre os alunos, um imaginário de infância e adolescência que se encontra quebrado, por não reproduzir mais o estereótipo do bom aluno como aquele que aceita e reproduz o que o professor, como autoridade máxima, determina. Arroyo destaca que, muitas vezes, o docente tem como imaginário o aluno-padrão de outras épocas, que não tinha voz, e que é nesse confronto entre o imaginário e a realidade que surgem os conflitos. Assim:

A pedagogia e a docência construíram um imaginário muito específico e a ele se apegam. Esse imaginário tem tudo a ver com a idealização do ofício de ensinar e educar, e também com os limites a que historicamente foi submetido esse ofício na escola. [...] Nas precárias condições de docência, somente será administrável um coletivo de alunos ordeiros. Uma vez que esses limites vêm piorando, é compreensível o apego dos professores a essa imagem administrável de aluno. O imaginário docente traz traços da modernidade, mas refundidos na precariedade das condições em que é exercida a docência (ARROYO, 2005, p. 38-39).

Nas novas condições de docência de que fala Arroyo, não há espaço para alunos que não estão já prontos, fadados ao sucesso, a serem sujeitos realizados. É disso que tratam Narvaes e Oliveira (2012, p. 5), ao afirmarem que

É possível que circule como força de verdade o mito do aluno ideal: “aquele que deseja e se interessa pelo saber escolar” e os alunos que não se enquadram nesse mito são considerados inadequados. Como diz Marin (2007, p. 290): “Essa cultura do ideal, presente no interior das escolas, é o mito que faz com que boa parte das demais apre-

ciações se caracterizem de modo tão negativo, que organizam a prática de modo a buscar uma excelência não especificada e distante da realidade.

Assim, ao professor, só resta se ocupar do bom aluno e excluir o mau, uma vez que, segundo este imaginário, não há solução para alunos “*curtos de pensamento*” ou “*lixos de aluno*”. A esses, que já chegam à escola predeterminados a fracassar, não cabe o imaginário da realização pessoal, da vitória, da conquista do carro-fetichê. Os docentes e a escola se ocupam de deixá-los fora de seu imaginário, reservando a eles outro lugar “ideal”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurei analisar um *corpus* bastante heterogêneo, uma vez que pertencente a dois campos discursivos diferentes. No entanto, a análise nos mostra que cabe filiá-los a uma mesma FD: a da *realização pessoal*. Isso foi possível, pois observei, pelas SDs, que, tanto no discurso publicitário quanto no pedagógico, o imaginário do sujeito se dá da mesma forma. Nos comerciais, as vidas retratam uma jornada de sucesso, de conquistas. Nas SDs proferidas pelos docentes observados, o bom aluno é aquele que já chegou à escola sendo bom aluno. Para concluir isso, coloquei a SD 3 em contraste com as SDs que trazem a imagem do mau aluno, aquele que não possui condições de aprendizagem ou por possuir o benefício do Bolsa Família (baixa condição socioeconômica), ou por não ter muita inteligência.

Como vimos, os sentidos são atribuídos a determinadas palavras ou expressões de acordo com a FD a que se filia o sujeito que produz determinado discurso. Nesse sentido, para Orlandi (2012a, p. 129):

Em todo dizer há confronto do simbólico com o político, todo dizer tem uma direção significativa determinada pela articulação material dos signos com as relações de poder. Essas relações se definem por sua inscrição em diferentes formações discursivas que representam diferentes relações com a ideologia, configurando o funcionamento da língua regida pelo imaginário.

Esses sentidos, que não são únicos e nem podem ser qualquer um, influenciam os sujeitos, os quais fazem de si e do outro uma imagem projetada a partir da memória que possuem sobre os dizeres veiculados na mídia. Da mesma forma, é este o sujeito que temos na escola: interpelado pela ideologia, assujeitado, moldado pela formação social capitalista. Assim, alunos, professores e outros sujeitos envolvidos no processo educacional projetam as imagens do sujeito realizado da mídia em si e no outro.

O discurso pedagógico, então, passa a ter incorporadas em si as representações midiáticas de conquista, sucesso e realização, levando à exclusão do sujeito que nelas não se enquadra. Isso se dá desde as práticas de sala de aula até o momento da avaliação dos alunos pelos professores e, especialmente, nesses momentos.

Na visão de Teixeira (2007), são as representações e imaginários dos docentes sobre os discentes que tornam as condutas pedagógicas significantes ou não, bem como as relações professor-aluno:

A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro. O outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência (TEIXEIRA, 2007).

Sendo assim, se o imaginário sobre os discentes já condena alguns ao fracasso e prevê a outros o sucesso, temos a escola e a mídia cumprindo, sempre silenciosamente e sob aparente neutralidade, sua função de AIEs em prol da classe dominante e da formação social capitalista.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- HANSEN, Fábio. **(IN)verdades sobre os profissionais de criação**: poder, desejo, imaginação e autoria. Porto Alegre: Entremeios, 2013.
- NARVAES, Andréa Becker; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Discutindo a relação: o que dizem alunos e professores. **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 9, 2012. **Anais...** 2012.
- OYARZABAL, Graziela Macuglia. Sentidos discursivos sobre a formação profissional no dizer de professoras do Ensino Fundamental porto-alegrense. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 52, p. 99-113, jul. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/49/44>>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Discurso e texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. **Discurso e leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012c.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

TEIXEIRA, Ines. Da condição docente: primeiras aproximações. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

TFOUNI, Fabio. Memória e fetichização da mercadoria. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 86-99, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30019/18615>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HISTÓRIA: Desafios e perspectivas para a redefinição da relação teoria e prática

TRAINING HISTORY TEACHERS: Challenges and prospects to redefine the relationship between theory and practice

Éder Cristiano de Souza¹

RESUMO: Discutir a formação de professores é um empreendimento que não pode desprezar a centralidade da relação entre teoria e prática. Na área de História, os cursos de licenciatura vivem um dilema, pois a maior parte de seus docentes são historiadores, que geralmente centram sua atuação na difusão dos conhecimentos produzidos a partir dos cânones teórico-metodológicos da ciência histórica, enquanto se distanciam, colocam em segundo plano ou delegam aos especialistas da área da didática geral a discussão sobre a função didática do conhecimento histórico e também em relação aos fundamentos da prática docente no âmbito da História. O presente artigo problematiza esse modelo de formação, traz contribuições dos estudos da Didática da História e da Educação Histórica para este debate e apresenta proposições e experiências de trabalho que podem auxiliar na redefinição de práticas, papéis e posturas nessa área.

Palavras-chave: Formação de Professores. Didática da História. Educação Histórica.

ABSTRACT: Discussing teacher training is an undertaking that cannot neglect the central importance of the relationship between theory and practice. Regarding History, the teacher training courses (B.A., or *licenciatura* in Portuguese) are in a dilemma, because most of their teachers are historians, who generally focus their attention on the dissemination of knowledge produced based on the theoretical-methodological canons of history as science, while they take distance from, relegate to the background or delegate to specialists in the field of general didactics the discussion about the didactic function of historical knowledge and also about the fundamentals of teaching practice in History. The present article problematizes this model of education. It brings contributions from the study of Didactics of History and Historical Education to this debate, and it presents proposals and work experiences that may help redefine practices, roles and attitudes in this field.

Keywords: Teacher training. Didactics of History. Historical Education.

1 APRESENTAÇÃO

Discutir a formação de professores é um tema em pauta na atualidade, especialmente com a publicação, em 01 de julho de 2015, da Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação, que amplia em 400 horas a carga horária mínima dos cursos de licenciatura, tor-

nando-se uma oportunidade de repensar os modelos dos cursos formação de professores e a concepção de didática que fundamenta tais currículos.

No documento mencionado há uma intenção implícita, a de melhorar a qualidade dos profissionais da educação básica egressos das instituições de ensino

¹ Mestre em História e Doutor em Educação. Docente e Coordenador do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, em Foz do Iguaçu/PR. E-mail: eder.souza@unila.edu.br.

superior. Mas a proposta toma como base princípio em parte equivocado, pois o aumento das cargas horárias, que pode sim significar um incremento de atividades formativas que contribuam com a qualidade dos cursos, por si só não garante essa efetiva melhora na qualidade da formação profissional.

Entendo que, para discutir a formação de professores para a educação básica, é preciso também repensar as concepções teóricas que fundamentam a ideia de didática, e ainda redefinir o papel dos professores, que não podem ser tratados apenas como transmissores de saberes elaborados pelo conhecimento acadêmico especializado.

Na sequência, pretendo fazer uma breve reflexão a respeito das problemáticas apresentadas, focando na área de História e nos debates atuais sobre a didática da História, concepções de aprendizagem histórica e a centralidade da relação teoria e prática na formação de professores de história.

Este artigo tem um caráter reflexivo e propositivo, mas, apesar de não derivar de nenhuma pesquisa específica, não deixa de se ancorar em experiências e leituras sistematizadas. Portanto, pretende contribuir para as discussões sobre a formação inicial e continuada de professores, especialmente na área de História, avancem e se direcionem para novos caminhos, reconhecendo a centralidade do papel do professor no processo educativo e na sociedade atual.

2 DIDÁTICA DA HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores para a educação básica no Brasil segue um padrão de organização curricular que data de pelo menos meio século, o que Luís Fernando Cerri (2013) denomina modelo 3+1. Esse modelo varia nos formatos, de acordo com a instituição, mas em geral é recorrente que uma parte menor dos componentes curriculares, cerca de 1/4 da carga horária, ou 1 ano, sejam voltados à formação pedagógica, sendo ministrada geralmente por especialistas do campo pedagógico.

Já os outros 75% da duração desses cursos, ou 3 anos, são compostos por disciplinas específicas, ministradas por especialistas nos conteúdos de um chamado *núcleo estruturante*, e geralmente são estudos que não se vinculam a reflexões didáticas, pois estão centrados na ciência de referência. Esse modelo é denominado 3 + 1 porque, em sua origem, os bacharéis cursavam 3 anos de uma formação profissional específica e, quando resolviam tornar-se professores, complementavam esses

estudos com 1 ano de formação pedagógica para a capacitação ao trabalho docente.

O que interessa analisar nesta formulação é que fica evidente a separação entre uma formação específica, na área de conhecimento, na qual são formados os bacharéis, e uma formação pedagógica, que teria por função preparar os novos professores, nos cursos de licenciatura.

No caso da História, os bacharéis são considerados aptos a executar pesquisas históricas, bem como a atuar em centros de cultura e memória, e também como consultores em órgãos/atividades que exigem a mobilização de conhecimentos históricos. O reconhecimento dessa profissão, no caso brasileiro, é uma luta de décadas da ANPUH – Associação Nacional de História, para consagrar esse princípio de que o diploma de bacharel em História se destina à formação de profissionais especializados para um conjunto específico de funções dentro da sociedade.

Já nos cursos de licenciatura estão presentes as disciplinas educacionais, além de uma carga horária mínima em estágios supervisionados e também as chamadas “práticas de ensino”. Nesse modelo de formação de professores fica em evidência uma ideia segundo a qual a didática é considerada um conjunto de conhecimentos necessários à preparação de profissionais aptos a manejar metodologias de ensino, que o auxiliarão na aplicação dos conhecimentos específicos na educação, sendo que muitas vezes isso vem acompanhado de uma desvinculação entre o ato de ensinar e aquilo que se pretende ensinar.

Trata-se da separação entre um conjunto de conhecimentos a ensinar e uma formação complementar, a partir da qual se tenta desenvolver competências para o trabalho pedagógico, como o planejamento de aulas, o trabalho com manuais didáticos e a preparação para adotar estratégias de transmissão de conhecimentos.

Esse modelo tradicional de formação de professores ainda hoje se encontra presente em sua essência, na separação entre o que se considera conhecimentos específicos e os, assim chamados, conhecimentos pedagógicos. Porém, essa concepção passa por um momento de intensos questionamentos. O que está na ordem do dia é que já não se pode pensar somente em uma didática geral, ou seja, em metodologias a partir das quais seja possível ensinar tudo a todos. O questionamento a este princípio tem base na concepção segundo a qual distintas áreas do conhecimento exigem a mobilização de distintas formas de ensino e aprendizagem.

Essa concepção implica que os professores desenvolvam conhecimentos específicos para ensinar desde sua ciência de referência, e exige também um maior vínculo entre a didática e a disciplina ensinada. Ou seja, hoje se trata de buscar didáticas específicas, como uma didática da Língua, uma didática da Matemática e uma didática da História.

Na área de História, a problemática relatada, quanto à separação entre produção e difusão do conhecimento, encontra raízes no século XIX, quando a história passou a ser uma disciplina de investigação orientada por um método e houve uma separação entre os que produzem o conhecimento histórico e os que tratam de sua transmissão. Antes dessa institucionalização da história como campo de investigações sobre o passado, os que tinham interesse de estudar história comumente o faziam também com fins didáticos, ou seja, a investigação histórica era feita para produzir conhecimentos a serem ensinados e, assim, orientar a sociedade sobre seu passado e seus destinos (RÜSEN, 2008).

Essa realidade mudou quando os historiadores começaram a tratar a História somente como a investigação do acontecido, sem fins de orientação para a sociedade. Com o tempo, as ideias sobre como ensinar história se desvincularam da interrogação sobre como investigar a história. Isto conduziu cada vez mais ao ensino de uma História distinta do que se produzia nos centros de investigação histórica. E, por outra parte, levou os que ensinam a História a se aproximarem dos estudos pedagógicos, buscando desenvolver métodos e reflexões para ensinar a História desde uma perspectiva fortemente marcada pela concepção de didática geral. Segundo Cerri:

Tal quadro coincide, em linhas gerais, na história da ciência histórica, com o “exílio” que a reflexão didática sofre, diante do processo de redesenho da disciplina para cumprir com as exigências de forma e conteúdo do paradigma de ciência dominante, para a qual apenas a dimensão da pesquisa aportaria legitimidade. Aquele desenho curricular e institucional praticamente não foi confrontado porque respondeu à visão dominante do campo científico, no qual a perspectiva didática significava algo completamente externo à história como ciência, correspondendo às ideias de transporte, tradução, aplicação ou intermediação do conhecimento produzido pela história (CERRI, 2013, p. 172).

A identificação dessa problemática coaduna com o advento de um novo panorama de interpretação da noção de didática da História. Novas propostas estão sendo discutidas objetivando fazer com que o ensino de História seja contemplado com princípios e finalidades

próprias do que se chama uma “racionalidade histórica”. Isto pode ser entendido como uma maneira de propor metas e objetivos para a aprendizagem da história que não sejam simplesmente levar os estudantes a uma memorização de informações históricas didatizadas (SCHMIDT, 2009). Na sequência, apresento algumas reflexões teóricas sobre a concepção da aprendizagem histórica e suas contribuições para a didática da história.

3 REPENSAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA

Repensar a formação de professores em história, bem como a relação teoria e prática exige outros olhares sobre o ensino de história e, principalmente, sobre o conceito de aprendizagem histórica. Para realizar esse exercício reflexivo, apresento contribuição dos estudos denominados no Brasil de Educação Histórica, uma linha que vem se consolidando há algumas décadas. Trata-se de um domínio científico orientado basicamente pelo entendimento da aprendizagem histórica como um processo cognitivo específico, para além das concepções psicológicas a respeito da aprendizagem como uma faculdade universal do intelecto humano. Nesse sentido, a Educação Histórica visa construir um referencial analítico fundamentado na epistemologia do conhecimento histórico, a partir da ideia-chave que é possível distinguir uma cognição propriamente histórica (SCHMIDT, 2009).

Segundo Peter Lee (2011), a compreensão histórica se relaciona a um duplo enquadramento do conhecimento. Primeiramente, um conjunto de feitos do passado configura um quadro de orientação que torna possível a compreensão do mundo presente como resultante desses feitos. E, num outro âmbito, um conjunto de raciocínios complexos, a partir dos quais os sujeitos se tornam aptos a lidar com o passado com base em categorias essenciais a uma racionalidade propriamente histórica.

Segundo Lee, essa racionalidade histórica é “contraintuitiva”, pois seu entendimento exige que os sujeitos modifiquem, ou mesmo abandonem, ideias do senso comum, pois essas ideias cotidianas tendem a impossibilitar a compreensão do passado. Sua aprendizagem contribui com a vida dos sujeitos, pois envolve lidar com um aparato de conceitos que lhes permita perspectivar a História a partir da noção de mudança, superando as visões cotidianas que naturalizam o entendimento da realidade e abordam o passado como fixo e isolado no tempo (LEE, 2011).

Essa possibilidade de perspectivar historicamente o próprio conhecimento de mundo, a partir de critérios

específicos de validação dos argumentos, é uma das bases fundamentais para a concepção de cognição histórica que direciona os estudos da Educação Histórica. Uma história que possibilite a cada sujeito a elaboração de quadros utilizáveis do passado, que superem suas antigas concepções baseadas em argumentos rasos e raciocínios imediatos, seria então transportada para a vida.

Esse movimento de interpretação da História, que gera perspectivas e expectativas em relação à vida prática, é também teorizado por Jörn Rüsen (2012), que aponta para o movimento essencial da Educação Histórica como um processo no qual as experiências históricas aumentam e são qualificadas a partir de determinadas interpretações, que apontam para um futuro esperado, gerando um horizonte de expectativas que orienta a definição das identidades e interfere na motivação para o agir.

Nesse sentido, Rüsen propõe que a aprendizagem é mobilizada por conteúdos ligados às experiências advindas da realidade vivida pelos sujeitos e à interpretação desta a partir de perspectivas históricas. A aprendizagem histórica então trata do desenvolvimento da consciência histórica como um processo no qual o sujeito mobiliza novas concepções, amplia sua compreensão da experiência temporal e se torna apto a argumentar sobre sua interpretação e sobre a orientação dela derivada.

Ao constituir uma memória histórica, ou seja, um arcabouço estruturado de narrativas que possibilitem a organização mental da existência temporal humana, o sujeito se percebe inserido num mundo histórico, que o precede e ultrapassa, e pode dar significado a essa sua presença, ou seja, essa memória histórica se integra à sua memória pessoal. As narrativas, ou histórias que lhes são contadas, permitem um superar constante de concepções individualistas e autorreferenciadas de mundo, possibilitando a ampliação do horizonte cognitivo, a partir do reconhecimento do outro e dos vínculos que os conectam à sociedade e à humanidade.

Rüsen (2012) chama de competência narrativa o processo que pode definir a aprendizagem histórica situada. Desenvolver a competência narrativa seria tornar-se apto a dar significado às experiências aprendidas, formulando interpretações que deem sentido a orientações. Ou seja, só se pode afirmar que a aprendizagem histórica ocorre quando os significados a ela atribuídos se convertem em interpretações voltadas à orientação da subjetividade e da práxis dos sujeitos.

Tanto para Lee quanto para Rüsen, aprender história é um processo de progressão na capacidade de li-

dar com conceitos interpretativos do passado, de forma racional e a partir de critérios de verificabilidade e objetividade. Esse enquadramento teórico da aprendizagem exige novas concepções de ensino e, por conseguinte, novas formas de refletir sobre a formação dos futuros professores de história.

A ideia implícita nessa formulação é que a relação entre teoria e prática na formação do professor de história, ou seja, entre a assimilação de conteúdos históricos considerados relevantes e a aprendizagem de metodologias de ensino não pode se limitar a um modelo tradicional que separa esses campos e despreza as finalidades da aprendizagem histórica. Ou seja, é preciso formar professores minimamente aptos a compreender objetivos da aprendizagem histórica, e também pensar numa didática específica da História, que coadune com esses objetivos.

Nesse sentido, o desafio é uma formação de professores que não mais os prepare somente para transmitir didaticamente conteúdos históricos previamente selecionados, facilitando uma aprendizagem de informações históricas dadas. Os novos profissionais precisam compreender a natureza eminentemente investigativa da aprendizagem histórica, a relação entre conhecimento histórico e vida prática, e também os fundamentos epistemológicos da produção do conhecimento histórico. A partir disso, também é importante que reconheçam o papel do professor na investigação da realidade social na qual está inserido, e também na intervenção sobre essa realidade, a partir do manejo do conhecimento histórico em aulas de história.

4 TEORIA E PRÁTICA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS

Para iniciar uma discussão sobre a prática como componente da formação de professores, é importante definir exatamente do que trata o exercício prático da profissão docente na educação básica na área de História. Como forma de iniciar essa discussão, vejamos o que os documentos oficiais têm difundido. O artigo 5º da Res. 02/2015 do CNE preconiza:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo **reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática** e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

[...] IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e estudantes; (CNE, 2015, *Grifos Meus*).

O recorte dos trechos do documento oficial se faz no sentido de evidenciar a concepção de prática que apresenta. Inicialmente, o artigo concebe a *práxis* como expressão da relação entre teoria e prática. Contudo, em seus incisos, revela-se uma artificialidade no que diz respeito a conceituar essa relação.

O inciso IV entende a prática como a inserção do docente em atividades rotineiras do trabalho escolar, claramente descolado de uma relação epistemológica com o conhecimento a ser ensinado. Ou seja, a prática docente segue padrões gerais de adaptação à rotina de escolarização, como “resolução de problemas, trabalho coletivo e interdisciplinar, criatividade, inovação, liderança e autonomia”, enfim, um conjunto de competências gerais que se aplicariam a qualquer profissional num mercado pautado pela competitividade e pela flexibilização das relações de trabalho.

Já no inciso V, essa mesma prática é vinculada à teoria, no sentido de favorecer uma maior proximidade com o conhecimento, focando na adaptação às suas transformações. Nesse sentido, está implícita a ideia de que o conhecimento é produzido fora da escola, nos centros de investigação, e que o professor deve estar “atualizado” para desenvolver seu trabalho de forma satisfatória. Por fim, o inciso VI preconiza o uso da tecnologia como incremento da prática pedagógica, ou seja, entende o trabalho docente como aplicação de conhecimento didatizado a partir de novos artifícios tecnológicos.

Esse pequeno recorte do documento deixa claro como a relação entre teoria e prática flutua entre concepções da prática como aplicação de conteúdos canônicos do conhecimento, a partir de novas estratégias e técnicas pedagógicas, ou como adaptação às rotinas e

padrões do cotidiano escolar. Já a teoria é entendida basicamente como um conjunto de conhecimentos previamente definidos, que devem ser assimilados pelos professores, para que possam transmiti-los com maior qualidade.

Em nenhum momento é reconhecida a particularidade dos fundamentos epistemológicos dos conhecimentos trabalhados na escola, muito menos a potencial condição de intelectual dos docentes, nem a possibilidade de formá-los a partir de uma relação distinta com o conhecimento, que preconize os fundamentos epistemológicos implícitos na sua produção e as relações estabelecidas com a vida prática.

O inciso VI ainda é complementado com a proposição de ampliação da formação cultural dos professores e estudantes, no sentido de definir que existem níveis culturais avançados que deveriam ser atingidos para uma qualificação do trabalho docente. Nessa definição, a cultura é claramente apresentada como um bem a ser adquirido por meio da educação formal, e não como um conjunto de práticas e valores vivenciados e partilhados. Ou seja, dita formação cultural se revela como a aquisição de conhecimentos gerais e genéricos, socialmente valorizados, e não como o aprimoramento de práticas específicas, voltadas a uma maior interação com o conhecimento de referência e ao desenvolvimento de aptidões necessárias para compreender e intervir na realidade cultural que o professor vivencia em seu trabalho cotidiano.

Para aprofundar essa reflexão, vou apresentar na sequência como se entende a relação teoria e prática a partir dos fundamentos teóricos anteriormente apresentados sobre a aprendizagem histórica. Para isso, serão elencados alguns pontos centrais que poderiam ser entendidos como medidas elementares que podem ser adotadas na formação de professores:

- A prática, no âmbito da formação docente, não pode ser entendida apenas como observação e participação em atividades no interior das escolas. Conhecer o campo de trabalho não pode significar simplesmente a reprodução de práticas sedimentadas na cultura escolar e na cultura da escola, pois é importante ir além e aprender a contextualizá-las, construir interpretações críticas e propor alternativas;

- As disciplinas consideradas específicas, que ocupam grande parte dos currículos dos cursos de graduação de professores, precisam contemplar a preocupação com a função didática do conhecimento, ou seja, em todos os momentos da formação de professores de história é importante que os estudantes reflitam sobre as

implicações do conhecimento histórico na sociedade e na vida dos sujeitos;

- Os conhecimentos pedagógicos, essenciais à formação do professor, precisam se aproximar da reflexão sobre a natureza didática do conhecimento histórico e, assim, fomentar novas apropriações e articulações. Ou seja, a aprendizagem propriamente histórica precisa fazer parte das reflexões didáticas;

- A pesquisa histórica precisa fazer parte do processo formativo do professor de história. E, para além da pesquisa histórica, os graduandos precisam aprender a articular conhecimento e didática, identificar carências de orientação dos estudantes e possibilidades de articulação do conhecimento à vida prática;

- Manusear tecnologias de ensino e recursos didáticos não pode ser entendido como um fim em si mesmo, mas precisa ser aprendido no âmbito dos objetivos do ensino e da aprendizagem histórica aos quais se vinculam;

- É preciso redefinir a concepção ontológica que estabelece a condição profissional do professor na sociedade atual. Para além da formação de profissionais responsáveis pela aplicação de técnicas de ensino, é necessário ter em conta uma perspectiva na qual o professor seja entendido como intelectual produtor do conhecimento e responsável pela tomada de decisões profissionais, e que essas decisões sejam adequadas e fundamentadas na articulação entre os fundamentos teóricos do conhecimento e as demandas advindas dos desafios da prática.

As proposições elencadas, para além de reflexões teóricas vazias, estão fundamentadas em percepções e experiências pessoais e profissionais. A título de exemplo, apresento agora o percurso metodológico que vem sendo desenvolvido no curso de extensão intitulado “Ensinar e Aprender História: Teoria e Prática”, em desenvolvimento na Unila – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, em Foz do Iguaçu, Brasil. Com esse exemplo, pretendo descrever algumas iniciativas metodológicas a partir das quais tem se tentado aplicar as proposições teóricas anteriormente elencadas.

O desafio fundamental desse curso é provocar reflexões e atitudes de professores em atividade e de alunos de graduação, numa relação de interação, troca de experiências e trabalho colaborativo, no sentido de repensar conceitualmente a didática da história e executar atividades de ensino fundamentadas nessa nova lógica.

O princípio teórico-metodológico que orienta a configuração dada a esse curso se influencia pela con-

cepção de aula-oficina (BARCA, 2004), na qual o aluno é sujeito do próprio conhecimento, e a aprendizagem histórica ocorre através de um trabalho que incorpora atividades complexas que lidam com o conhecimento histórico em sua natureza epistemológica. Dessa forma, ancora-se nos estudos da Didática da História (RÜSEN, 2012) e da Educação Histórica (BARCA & SCHMIDT, 2009), tomando como referência principal os conceitos de *cognição histórica situada* (SCHMIDT, 2009), *formação histórica e narrativa histórica* (RÜSEN, 2010), *literacia histórica* (LEE, 2006) e *competência do pensamento histórico* (VON BORRIES, 2009).

Essas definições conceituais se situam no âmbito de um grande processo de renovação das concepções e práticas em relação ao ensino de História na atualidade. Como característica geral, essa renovação tem como princípio a centralidade dos sujeitos e da aprendizagem histórica no trabalho do professor de História, bem como o restabelecimento da dimensão teórico/prática no ensino de História.

A proposta do curso nasceu com o objetivo de favorecer o contato entre a universidade e a sociedade, por intermédio da atuação em escolas de educação básica, e também com a intenção de proporcionar aos professores uma oportunidade de formação continuada com vínculo direto com a universidade, produzindo conhecimentos através da troca de experiências, de projetos de pesquisa/intervenção e da problematização das práticas de ensino.

Visando cumprir essa proposta, o curso começou a funcionar no mês de abril de 2015 e atualmente conta com 15 participantes, sendo: 7 alunos brasileiros dos cursos de licenciatura e bacharelado em História da Unila, 5 professoras paraguaias de escolas públicas de nível secundário na província de Alto Paraná e 3 professores brasileiros de escolas estaduais do estado do Paraná. O curso está dividido em 3 módulos de aulas teóricas, nos quais os alunos entram em contato com leituras e discussões atualizadas no campo da Didática da História, e conta também com uma carga horária prática, na qual os participantes são divididos em grupos e cada grupo desenvolve projetos de investigação/intervenção no ensino de história.

Os participantes do curso desenvolvem suas atividades de estudos teóricos e práticos. Neste contexto, são levados a refletir sobre as maneiras pelas quais a História pode ser ensinada não somente como um conjunto de conteúdos sobre o passado, mas como um conhecimento que permite a compreensão de questões vividas no mundo atual, e também como uma maneira de

trazer reflexões e/ou soluções em relação a problemas e conflitos nas sociedades e nas culturas das quais os professores e estudantes formam parte.

No âmbito do desenvolvimento dos projetos de investigação/intervenção, os participantes desenvolvem estudos sobre ideias prévias dos estudantes, bem como pesquisas documentais e propostas de intervenção. O princípio fundamental definido como orientador desses projetos é a vinculação com a realidade vivenciada pelos estudantes e a presença do passado como fator de orientação das relações e atitudes presentes. Nesse sentido, alguns temas se mostraram presentes de forma marcante no interior dessas propostas de investigação/intervenção:

- O autocuidado dos jovens e os padrões de comportamento e beleza;
- Conflitos de fronteira e as questões das alteridades e das identidades nacionais;
- A Guerra da Tríplice Aliança e sua presença na memória coletiva;
- Minorias étnicas, processos de exclusão e a interculturalidade nas escolas;
- Desenvolvimento agrícola e desigualdade social.

Tais projetos estão em desenvolvimento, pois o curso encontra-se em andamento. Contudo, é importante salientar que a intenção com este curso é fazer com que os professores e futuros professores sejam capazes não somente de conhecer História e transmiti-la, mas também de entender as questões problemáticas no cotidiano escolar e organizar intervenções pedagógicas nas quais o conhecimento histórico pode ser uma maneira de conhecer melhor a realidade em que se vive, ajudando na solução de conflitos e, ainda, possibilitando aos alunos um olhar mais complexo e crítico sobre os problemas da realidade.

Para que isso seja possível, os participantes do curso não somente tomam contato com os temas considerados importantes para o mundo de hoje, mas seus projetos de investigação/intervenção cumprem também etapas importantes, como: identificar problemas e conflitos na maneira pela qual os alunos entendem as questões históricas; investigar o pensamento dos alunos e propor estratégias de intervenção; trabalhar com documentos históricos, possibilitando aos alunos a compreensão da história como um conhecimento construído e não como um relato fechado sobre o passado; produzir análises dos resultados das investigações e escrever trabalhos de divulgação científica, apresentando e debatendo seus resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentado parte da lógica segundo a qual a formação do profissional docente não se limita a frequentar um curso de graduação. A formação do professor não se encerra quando ele alcança um diploma, mas se constrói nesses anos de graduação e permanece acontecendo ao longo de toda sua carreira. Por isso, os anos de formação precisam ser um aprendizado mais amplo e profundo, que prepare não simplesmente para a atuação no mercado de trabalho, mas também para toda uma vida dedicada à carreira docente.

A atualização de leituras teóricas, o desafio de repensar a prática e a busca por melhorar a compreensão da realidade escolar são fundamentais para que o professor logre cumprir seu trabalho superando questionamentos e angústias que parecem insolúveis, e para que não se torne um profissional obsoleto, que se deixa levar pelos vícios da prática sem capacidade de dar sentido e compreendê-la de forma profunda e sistemática.

O curso de extensão apresentado está em andamento, mas tem sido entendido como um experimento, com grandes potencialidades de produzir resultados efetivos. Resultados esses que serão conhecidos e tornados públicos em breve, quando a produção dos participantes adquirir consistência para ser divulgada em periódicos e eventos acadêmicos.

Contudo, a intenção do artigo não foi descrever o trabalho desenvolvido nesse curso, mas apontar para a urgência da redefinição da relação teoria e prática na formação de professores, especialmente em História. Diversas iniciativas semelhantes vêm sendo desenvolvidas em outros espaços, especialmente no âmbito dos chamados *PIBIDs*; espera-se que, em algum tempo, tais experiências possam ser sistematizadas e contribuir para dar novos contornos à formação dos professores de História.

REFERÊNCIAS

- BARCA, Isabel. "Aula Oficina: Do Projecto a Avaliação". In: I. Barca (Org.). **Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: CIEd, Universidade do Minho, 2004.
- CERRI, Luis Fernando. "A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual". **História, Histórias**. Brasília, v. 1, n. 2, 2013.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba, p. 131-150, 2006. Especial.
- _____. Historical literacy and transformative history. In: SHELMIT, Denis; PERIKLEOUS, Lukas. **The future of the**

past: why history educations matters. Nicosia, Cyprus: KAILAS Printers & Lithographers, 2011. p. 129-168.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul.-dez., 2008.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história: perspectivas da educação histórica.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

VON BORRIES, Bodo. Competence of the historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of historical canon? In: SYMCOX, Linda; WILSCHUT, Arie. National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history. **International Review of History Education.** v. 5, p. 283-306, 2009.

Normas para publicação – Revista LICENCIA&ACTURAS

A revista LICENCIA&ACTURAS – Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti é uma publicação com periodicidade semestral e faz chamada para apreciação de artigos para publicação, relatos de experiência, resenhas ou ensaios nos âmbitos do Ensino, da Pesquisa e da Extensão relacionados à Educação.

É dirigida a pesquisadores, profissionais e alunos da Educação. A sua organização nas seções propostas permite a publicação de materiais sob diferentes formatos e naturezas.

Tem por finalidade instigar o debate acadêmico, estimulando o tecer de reflexões sobre novos saberes e divulgar os conhecimentos produzidos nessa área.

O Conselho Editorial da Revista recebe as propostas de textos, os quais, após apreciação e aprovação, podem ser publicados em um dos dois números lançados anualmente.

Os interessados em publicar artigos na Revista LICENCIA&ACTURAS devem seguir as orientações abaixo.

1. Os artigos deverão ser enviados para revista@isei.edu.br.
2. Os artigos devem possuir no mínimo 12 e no máximo 15 páginas no formato A4, incluídas referências e notas; espaçamento 1,5 e fonte *Times New Roman* 12pt. Os textos devem estar previamente revisados em relação às normas técnicas e à linguagem.
3. As propostas de artigo necessitam apresentar título e resumo de 100 a 200 palavras em português e inglês ou espanhol, seguidos de três a cinco palavras-chave nos dois idiomas (português e inglês ou espanhol), obedecendo à NBR 6028:2003. É necessário constar o nome de cada um dos autores, com indicação da instituição principal à qual está vinculado; atividade; titulação; endereço; e-mail e telefone para contato.
4. Ilustrações: gráficos, tabelas, etc. deverão ser encaminhados em formato original e em arquivos separados para o mesmo endereço eletrônico, com as indicações de inserção no texto, bem como legenda e referência de autoria (tratando-se de reprodução).
5. As imagens devem ser enviadas em formato JPG, PeB, com resolução mínima de 300 DPIs.
6. As tabelas devem estar de acordo com as normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 3. ed. Rio de Janeiro, 1993.
7. As notas numeradas e as referências (em ordem alfabética) seguem as NBR 10520:2002 e 6023:2002. Na apresentação, as notas devem preceder as referências.
8. As citações devem ser indicadas no texto somente pelo sistema autor-data e estar de acordo com a NBR 10520:2002. Citações com mais de três linhas devem ser apresentadas em corpo 10, recuadas em 4 cm da margem esquerda, sem aspas, com espaçamento simples.
9. As aspas duplas serão empregadas somente para citações textuais de até três linhas, que estejam contidas no texto e em transcrições.
10. Os destaques, tais como nomes de publicações, obras de arte, categorias, etc., serão realizados por meio de itálico.
11. Caso o artigo contenha numeração progressiva, devem ser respeitadas as orientações da NBR 6024:2012.
12. O envio do(s) trabalho(s) pressupõe concordância com todas as diretrizes e normas supracitadas. O não cumprimento das normas acima resultará na não recomendação do trabalho para publicação.

DO PARECER E RESULTADO:

13. Os trabalhos enviados serão encaminhados pela Comissão Editorial aos pareceristas da revista para avaliação.

14. Ao submeter os trabalhos à avaliação, o autor responsabiliza-se pela veracidade e originalidade das informações. Os estudos devem ser inéditos e destinar-se exclusivamente à revista em questão, não sendo permitida a submissão simultânea a outras publicações.

15. Respeitando-se o anonimato, o trabalho será avaliado por dois pareceristas. Caso não haja unanimidade de pareceres (isto é, uma não recomendação e uma recomendação), encaminha-se o item a um terceiro parecerista, membro ou não do Conselho Consultivo, de acordo com a área de conhecimento para desempate.

16. Quando solicitado pelos pareceristas, os autores deverão revisar o(s) item(s) solicitado(s).

17. Após a revisão pelo autor, o trabalho deverá ser reenviado à Comissão Editorial até data determinada pelo editor responsável.

18. A Comissão Editorial atribui os itens aceitos a um número da revista, havendo a possibilidade de itens serem arquivados para outras edições.

19. Após a análise dos textos pela Comissão Editorial, a Coordenação da Revista entrará em contato com o(s) autor(es) por e-mail.

20. A aceitação da publicação de artigo implicará transferência de direitos autorais para o ISEI, de acordo com a Lei de Direitos Autorais. A Instituição não se compromete a devolver as contribuições recebidas. Os autores dos textos publicados receberão um exemplar da revista como cortesia.

21. Todos os autores receberão retorno sobre o aceite da respectiva proposta.

22. Os textos são de inteira responsabilidade de seus autores.

A acreditação e avaliação de formações graduadas e pós-graduadas em Portugal	Olga Magalhães
A Segunda Guerra Mundial nas regiões de colonização alemã do Rio Grande do Sul	René E. Gertz
Consciência e narrativa histórica: desafios educativos aos professores	Marília Gago
Geometria na arquitetura, um passo para o conhecimento matemático	Gerson Scherdien Altenburg
Identidade docente e gestão resiliente	Carla Eloisa Kern Manfredo Carlos Wachs
Memórias de um percurso até a escola: aprendizagens construídas em Novo Hamburgo/RS (1940/1952)	José Edimar de Souza
Política de formação de professores e o cotidiano escolar como espaço de reflexão coletiva e construção da prática docente: o caso do PIBID	Helena Fernandes da Silva Maria Raquel Caetano
Sujeitos do sucesso x sujeitos do fracasso: construções de um imaginário de realização pessoal na escola e na publicidade	Debbie Mello Noble
Formação de professores em História: desafios e perspectivas para a redefinição da relação teoria e prática	Éder Cristiano de Souza

