

O Saber

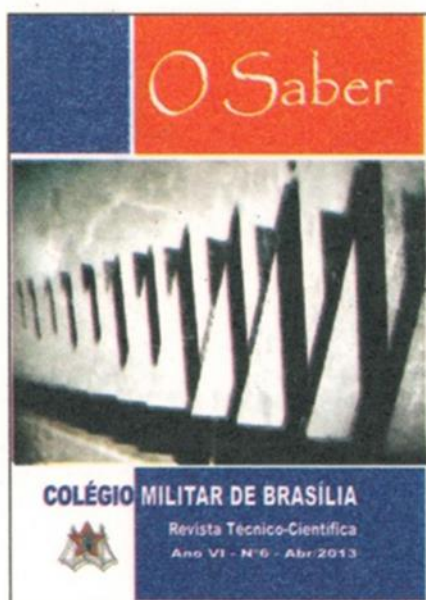


COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA



Revista Técnico-Científica

Ano VI - Nº6 - Abr/2013



Capa

Detalhe arquitetônico do Colégio Militar de Brasília

Ten OTT Andréia Melati Brasil Peres

O Saber

C M B

Revista Técnico-Científica

Ano VI – Nº 6 – Abr/2013

Cel Inf QEMA **Heimo** André da Silva Guimarães de Luna
Comandante e Diretor de Ensino do CMB

Cel Com **Darko** Kerimbey Barbosa Bitar
Subdiretor de Ensino do CMB

Conselho Editorial

Cel Inf QEMA **Heimo** André da Silva Guimarães de Luna

Comissão Editorial - Edição e revisão

Cel Adelino Dias **Bandeira** - R1

TC Art **Dorian** Cerqueira de Souza

Maj QCO **Rosane** Cristina dos Santos **Soares**

Ten OTT **Adriane** Gallo Alcantara da Silva

Ten OTT **Andréia** Melati Brasil Peres

Prof Daniel Alves de Azevedo

Profª Gabriela Menezes de Souza

Designer Gráfico

Sd **Gilney** Lopes de Ataides

Impressão

EGGCF - Gráfica do Exército

A nobreza superior do mister de ensinar impele o mestre
- mais do que todos - à pesquisa, à busca da verdade, ao
questionamento sem fim, ao encalço d'o **saber**

(F.C. Velloso)

Mais do que um apoio, uma lição de vida.



ANDE BRASIL - www.equoterapia.org.br

A FHE e a POUPEX patrocinam projetos sociais que visam a integração de crianças, jovens e pessoas com necessidades especiais.

www.fhe.org.br
www.poupex.com.br



O Saber: revista técnico-científica / Colégio Militar de Brasília –
Ano 6, n. 6 (abr. 2013) – . – Brasília : Colégio Militar de Brasília,
2013 – 132 p. ; 22,5 cm

ISSN 1983-7658

I. Colégio Militar de Brasília.

Os autores são responsáveis pela escolha e pela apresentação dos assuntos contidos nesta publicação, bem como por opiniões nela expressas, que não são necessariamente as dos editores. As exposições e indicações ao longo da revista não implicam manifestação de qualquer posicionamento por parte do Colégio Militar de Brasília.

EDITORIAL

Seis anos de “O Saber”

No ano de 2013, lançamos a VI Edição da Revista Técnico-Científica do Colégio Militar de Brasília: “O SABER”. Mais uma vez, pretendemos contribuir com os estudos aqui expostos para novas considerações que possam ampliar o universo do conhecimento da família Garança e dos demais leitores.

Os temas propostos contribuem, de forma relevante e atualizada, para alavancar a motivação dos profissionais da Educação, que se lançam não só a apresentarem os tradicionais desafios encontrados no dia a dia escolar, como também remetem o leitor a reflexões imprescindíveis sobre o contexto educacional.

É inquestionável a contribuição de cada autor, que dedica preciosa fração do seu tempo para estudar e escrever sobre assuntos tão pertinentes que, por muitas vezes, são pouco abordados na escola. As discussões aqui levantadas não objetivam mostrar nenhuma fórmula pronta para ensinar, mas, sobretudo, estimular o leitor a rever suas concepções sobre a Educação Brasileira e compreender esse fenômeno em uma perspectiva mais sistêmica.

Esta edição traz uma coletânea de dez artigos e de duas resenhas que abordam questões relacionadas à prática pedagógica, aos professores, aos alunos e suas famílias, às políticas públicas e à sociedade em geral.

Convidamos você, leitor, a mergulhar nos textos e a refletir nesse mundo fascinante da Educação.

Boa leitura!

Comissão Editorial

Sumário

O aluno do 6º ano na concepção de seus professores.....	09
O letramento e a história da arte	19
O estudante com altas habilidades/superdotação.....	29
As contribuições canadenses bem sucedidas para o processo educacional brasileiro	39
Inclusão de alunos com necessidades especiais de uma instituição federal de ensino de educação básica do distrito federal	51
A idade Mídia.....	63
A diversidade de leituras na construção do letramento.....	73
Letramento científico em sala de aula.....	81
30 Anos da Missão Venturini ao Suriname.....	95
Reflexões sobre o papel e a função da escola em meio aos desafios e abismos sociais a partir do documentário pro dia nascer feliz	107
O fim da inocência	119
Modernidade líquida - uma análise da sociedade pós-moderna.....	125

O ALUNO DO 6º ANO NA CONCEPÇÃO DE SEUS PROFESSORES: UM OLHAR A PARTIR DA AFETIVIDADE

Leandro Batista da Silva

Doutorando em Educação – Universidade Católica de Brasília

Mestre em Educação – Universidade Católica de Brasília

Especialista em Língua Portuguesa e Literatura

Licenciado em Letras

Professor e Coordenador no CMB



Sandra Francesca Conte de Almeida

Doutora em Ciências da Educação (Psicologia) – Université René Descartes – Paris V – Sorbonne

Diplomada em Psicologia Escolar – Université René Descartes – Paris V – Sorbonne

Resumo: Este artigo é fruto de um estudo que pesquisou as concepções de professores do 6º Ano do Ensino Fundamental de uma escola militar a respeito da afetividade e de seus efeitos nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos. A base teórica são os pressupostos de Henri Wallon. Utilizou-se, como instrumento de coleta e construção dos dados, a entrevista semiestruturada. Após a análise e discussão desses dados, constituíram-se os seguintes núcleos de significação e sentido: “Os interesses e motivações do docente em trabalhar no 6º Ano do Ensino Fundamental”, “‘Meu aluno’: a pessoa que está no 6º Ano do Ensino Fundamental”, “O lugar da afetividade na formação dos professores do 6º Ano do Ensino Fundamental”, “O professor do 6º Ano do Ensino Fundamental e suas concepções sobre afetividade”, “Manifestações de afetividade na escola”, “Afetividade, aprendizagem e relação professor-aluno” e “Afetividade e a prática do docente do 6º Ano do Ensino Fundamental”. A partir dessa análise, apreenderam-se, no discurso docente, suas concepções acerca da afetividade e seus efeitos no processo ensino-aprendizagem. Neste artigo, o foco está na análise do núcleo “‘Meu aluno’: a pessoa que está no 6º Ano do Ensino Fundamental”. As conclusões do estudo apontam que os professores têm uma visão contraditória sobre a afetividade, associando-a ora à emoção, ora ao sentimento (ainda que não percebam essa dualidade). Eles não se dão conta, em seus relatos, de que emoções e sentimentos, tomados isoladamente, não expressam toda a gama possível da afetividade.

Palavras chaves: Afetividade. Concepções docentes. Aprendizagem.

Abstract: This study investigated the conceptions that teachers of the 6th grade of a military school have about affectivity and about their effects on teaching practices and student learning. The theoretical assumptions are based on Henri Wallon's studies. Semistructured interviews were used as instruments of data collection. After the analysis and discussion of data, the following clusters of meaning were constituted: “The interests and motivations of teachers to work in the 6th grade”, “‘My student’: the person who is in the 6th grade”, “The role of affectivity in the training of teachers in the 6th grade”, “The teacher of the 6th grade and his conceptions about affectivity”, “Manifestations of affectivity in school,” “Affectivity, learning and teacher-student relationship” and “Affectivity and teacher practice in the 6th grade”. From this analysis, the teacher's speech,

his conceptions of affectivity and their effects on the teaching-learning process were observed. In this article, the focus is on the cluster “My student”: the person who is in the 6th grade.” The study’s findings indicate that teachers have a contradictory view, dialectic of affectivity (although they do notice this duality), associating it with either affectivity or feeling. It is not clear in their speeches that affectivity and feelings by themselves do not mean affectivity.

Keywords: *Affectivity. Teacher’s conceptions. Learning.*

INTRODUÇÃO

A sala de aula, não restam dúvidas, é um local privilegiado para o afloramento das emoções. Diante disso, não é raro que todo professor, em algum momento de sua prática profissional, questione-se: que aspectos devem ser priorizados na consecução dos objetivos educacionais: os aspectos cognitivos ou os aspectos afetivos?

Almeida (1999) afirma que:

É muito comum ignorar a articulação entre o afetivo, o cognitivo e o motor nas atividades escolares. A escola não tem clareza de que, ao cumprir a função de transmissora de conhecimento, lida paralelamente com outros aspectos do desenvolvimento diretamente relacionado ao aspecto cognitivo (p. 89).

No cotidiano escolar, muitas vezes, é justamente esse o processo que se encontra: há uma desarticulação entre os diferentes campos que compõem a pessoa em sua completude; é mais perceptível uma priorização do domínio cognitivo, deixando-se a afetividade relegada a segundo plano, desconsiderando-a enquanto elemento facilitador da aprendizagem. Tal posição encontra eco no que afirma Kupfer (2003): “Em nossos dias ainda é habitual, entre os educadores, o uso de uma concepção teórica segundo a qual uma criança pode ser dividida em duas metades: a cognitiva e a afetiva” (p. 35).

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado, defendida em 2011, que teve como objetivo investigar as concepções que docentes do 6º Ano de uma escola militar têm a respeito da afetividade. Como base teórica, o estudo valeu-se da teoria psicogenética de Henri Wallon, que considera a pessoa um ser total, indissociável, composto por afetividade, cognição e motricidade.

A pesquisa pretendeu desvelar as concepções que docentes têm a respeito da afetividade e de seus efeitos na prática educacional e na aprendizagem de seus alunos. Dessa feita, o material privilegiado de análise foi a fala desses professores; uma fala carregada de subjetividade, mas também marcada pela influência dos elementos históricos, culturais e sociais que permearam a formação desses professores, assim como a constituição de cada um como pessoas.

Henri Wallon, em sua teoria psicogenética, propõe a pessoa representada por quatro domínios funcionais (ou conjuntos funcionais): a afetividade, a cognição, o ato motor e a pessoa em si; a afetividade, assim como os demais domínios (ou conjuntos), tem seu desenvolvimento dependente, sobremaneira, das influências orgânicas e sociais. Essas influências levam os quatro domínios a se relacionarem tão intimamente que acabam por

se complementarem ao longo do desenvolvimento da pessoa (WALLON, 2007a). É com esse desenvolvimento que a afetividade, progressivamente, vai se distanciando do aspecto orgânico, aproximando-se, sempre e mais, de uma base social (ALMEIDA, 2007).

Assim como a cognição, a afetividade é elemento intrínseco ao sujeito, que não pode ser entendido sem a compreensão desse aspecto. Partindo-se desse pressuposto, é extremamente importante que os docentes, em sua prática, tenham a real ciência da importância de se compreender o que é afetividade e de que maneira esse domínio funcional influencia (positiva e negativamente) a aprendizagem em sala de aula.

Almeida (1993) esclarece que

A afetividade e o desejo pouco têm sido teorizados na sua vinculação com o processo de aprendizagem. Isto porque a pedagogia tradicional, bem como algumas teorias psicológicas, baseadas no racionalismo e numa visão dualista do homem, têm considerado a aprendizagem como um processo exclusivamente consciente e produto da inteligência. A importância dos fatores relacionais e afetivos implicados no ato de ensinar-aprender são descartados e a influência dos processos inconscientes na aquisição e elaboração do conhecimento é negada (p. 31).

A partir da psicologia genética, Wallon defende a possibilidade de se conhecer o adulto por meio da criança e, em uma postura dialética nesse estudo, observa que não se pode pensar em uma dicotomia entre razão e afetividade; cada estágio do desenvolvimento humano, alternadamente, se alimenta ora de aspectos afetivos, ora cognitivos, incorporando toda a carga de conhecimentos advindos da etapa anterior, com vistas a preparar o que a pessoa ainda virá a ser, em uma postura dialética (WALLON, 2007a).

METODOLOGIA

A base metodológica da pesquisa é qualitativa e o material privilegiado de análise foi a fala dos professores colaboradores; uma fala carregada de singularidades, mas também marcada pela influência dos elementos históricos, culturais e sociais que permearam a formação desses professores, assim como a constituição de cada um como pessoas.

A respeito de quem seria essa pessoa (o professor), Aguiar (2006) destaca que

[...] falamos de um homem que se constitui em uma relação dialética com o social e a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico. Um homem que ao nascer é candidato à humanidade, mas somente a adquire no processo de apropriação do mundo (p. 11).

O professor de nossa análise é uma pessoa que, a partir de sua relação com o mundo, revela, em sua fala, visões ideológicas, anseios, preconceitos, crenças que, em maior ou menor grau, influenciarão o modo como sua práxis é estabelecida. Nessa perspectiva, baseando-se no processo de análise que Aguiar (2006) propõe, esta pesquisa buscou apreender a pessoa-professor a partir da delimitação de núcleos de significado captados no discurso desse docente.

Para isso, foi utilizada a modalidade de entrevista semiestruturada e, a partir dos resultados obtidos, relacionaram-se os indicadores discursivos mais recorrentes nas falas dos docentes. Após isso, ocorreu uma aglutinação desses indicadores e a posterior elaboração dos núcleos de significação, a partir dos quais foi realizada a análise, a construção e a discussão dos dados da pesquisa.

O colégio escolhido para a pesquisa foi uma instituição federal de ensino, calcada em tradições e valores militares, localizada no Plano Piloto de Brasília. Com a devida autorização da direção da instituição, realizou-se contato com os professores que formam a equipe de docentes da Coordenação do 6º Ano do Ensino Fundamental da escola. O universo de análise constituiu-se de entrevistas realizadas com treze profissionais docentes. Após as entrevistas, os professores foram solicitados a indicarem pseudônimos para que se resguardassem suas identidades no texto que surgiu ao fim da coleta dos dados.

O ALUNO DO 6º ANO NA CONCEPÇÃO DE SEUS PROFESSORES

No trabalho docente, é fundamental que o professor tenha plena consciência de que está lidando com pessoas possuidoras de características singulares, interesses próprios e motivações que as tornam únicas em relação aos outros. Nessa perspectiva, faz-se necessário que não se perca de vista, ao se pesquisar as concepções que têm os docentes sobre afetividade, quem é, na perspectiva do docente, o aluno com quem ele trabalha.

O primeiro aspecto a se pensar é que o aluno é uma pessoa em formação; e por estar em processo de formação, está sujeito às demandas, alterações, saltos qualitativos, enfim, todos os aspectos que constituirão seu desenvolvimento. Wallon (2007a, p. 13) define que “a realização, pela criança, do adulto que ela deve vir a ser não segue um traçado sem atalhos, bifurcações ou desvios”. São justamente esses “desvios” e “bifurcações” que compreenderão toda a complexidade do desenvolvimento do aluno em direção a sua constituição em adulto.

Outro aspecto que não se pode perder de vista é que, além de ser uma pessoa em formação, o aluno é uma pessoa completa, revestida de seus aspectos motores, afetivos e cognitivos. O próprio Wallon apresenta essa tríade como fundamento de sua teoria, utilizada para corroborar o que Mahoney e Almeida (2004) afirmam sobre a constituição da pessoa como um ser total.

Dessa feita, a análise deste núcleo de significação visa a desvelar quem o professor do 6º Ano acredita ser seu aluno. O significante que mais chama a atenção na análise desse núcleo é criança. É perceptível que, para os professores pesquisados, o aluno do 6º Ano, por mais que seja reconhecido como uma pessoa em transição, ainda é uma criança:

Mas, ao mesmo tempo, é uma criança que ainda tem o gosto pelo aprender, por ainda se interessar pela novidade que você traz em sala de aula [...] (Professora Carla).

Um aluno imaturo. Um aluno cheio de ideias (Professora Pereira).

Uma criança! Como qualquer outra! (Professora Bárbara).

Um aluno que tá em transição numa fase muito importante da vida dele, que ele tá deixando das coisas de criança [...] (Professora Andreia).

É um aluno que tá passando por um processo de adaptação. [...] Eu pensava nisso quando os alunos vinham me procurar e falavam “Tia”... Aí se corrigiam. (Professora Karen).

No, no caso aqui, do Colégio, eu defino como crianças, são crianças [...] Defino como criança! (Professora Joana).

É, às vezes é uma criança... (Professora Telma).

Hoje os alunos são mais imaturos, [...] Não, eles são mais crianças! (Professora Laura).

Ah! Isso é bem relativo, né? Porque a gente tem alunos que têm uma capacidade de, de entendimento, já não são mais tão imaturas, tão crianças, né? Mas tem criança (Professora Isabela).

De uma forma geral, são muito infantis, mesmo [...] (Professor Vinícius).

São crianças carentes assim, de carinho mesmo, de atenção né, da gente (Professora Beatriz).

O desafio de mudar! De alunos adultos e adolescentes pra crianças do Ensino Fundamental (Professora Ianca).

São alunos imaturos, porque a cada dia que passa eles tão, eles tão vindo mais é, com menos idade, né? (Professora Amanda).

O discurso dos docentes deixa nítido que o aluno do 6º Ano é percebido como uma criança; mesmo quando não definem esse aluno abertamente como sendo um infante, se referem a ele utilizando signos que são próprios do universo infantil, como “imaturo”, “infantis”, “falam ‘tia’”. No entanto, o fato de conceberem seus alunos como crianças, não impede esses docentes de perceberem, por meio das atitudes dos discentes, que eles já se encontram em uma fase de transição (“às vezes é uma criança”, “um aluno que está em transição”, “um aluno que está passando por um processo de adaptação”, “já não são mais tão imaturas”).

Essa transição, conforme Wallon (2007a), prenuncia a crise da adolescência, período em que o domínio funcional da afetividade volta a ter primazia em relação aos outros domínios que constituem a pessoa. Essa análise é muito importante para lançar luz sobre o fato de que o professor, embora não tenha se apropriado de uma teoria do desenvolvimento humano, tem a sensibilidade de perceber que seu aluno está passando por um período que demanda interesses específicos.

Almeida (2004, p. 123) apresenta, a esse respeito, que,

Na concepção walloniana, o aluno é visto como uma pessoa completa [...] constituída tanto de sua estrutura orgânica como de seu contexto histórico, e traz inúmeras possibilidades de seu desenvolvimento que podem ser efetivadas conforme o meio lhe ofereça condições.

Outro aspecto que comparece de maneira muito acentuada quando se pede aos docentes que definam o aluno do 6º Ano é a questão de serem alunos que possuem acesso a um número ilimitado de informações:

Ah, é um aluno que ele... Tem muito acesso à informática, ele gosta muito de jogos eletrônicos, que ele gosta muito de, é... internet, de se conectar com outras crianças (Professora Carla).

Claro que com acesso a meios tecnológicos que a gente não tinha na nossa idade, mas crianças (Professora Bárbara).

No caso a informática... Até mesmo os professores... Estamos todos em fase de adaptação a novas tecnologias, tanto por parte dos alunos como por parte dos professores (Professora Ianca).

Observe-se que, por mais que o docente perceba o aluno do 6º Ano como uma criança, trata-se de uma criança típica do século XXI: atualizada e adaptada às novas tecnologias. Discutir esse componente é muito importante, uma vez que o bombardeio de informações e de inovações que a tecnologia proporciona tem levado o cidadão do século XXI a viver em um ambiente em que a informação possui *locus* privilegiado; com isso, pode-se criar a impressão de que o componente cognitivo passa a ser o centro dos processos de aprendizagem, haja vista a necessidade de se preparar o aluno para atuar em sociedade.

Durante a análise das falas docentes, pôde-se apreender que o professor (embora compreenda seu aluno como uma pessoa em transição) ainda expressa dificuldade em compreender a necessidade de movimentação de seu aluno como um aspecto constitutivo de sua totalidade. Ao contrário disso, associa signos ligados à ideia de movimento como um aspecto negativo da constituição da pessoa que está na posição de aprendente:

[...] ele é inquieto, talvez, por isso também, tem uma certa dificuldade de, digamos assim, de ficar concentrado, nessa questão de ficar prestando atenção, pra eles é... eu sinto que é meio complicado (Professora Carla).

A essa dificuldade da escola, principalmente a partir do Ensino Fundamental, em lidar com a questão do movimento, Limongelli (2004, p. 49) propõe a seguinte reflexão:

Pensar assim – o ser humano como uma máquina composta de variadas alavancas (variados ossos e músculos), cujas movimentações acontecem como decorrência exclusiva das relações matemáticas entre forças físicas – desconsidera as

relações entre as dimensões motoras, afetiva e cognitiva. Em outras palavras, desconsidera as influências dos elementos internos da pessoa (emoções, sentimentos, pensamentos) para a realização dos movimentos corporais.

Ilustra bem essa questão o uso do signo “enquadrar” na seguinte fala da professora Pereira:

Porque ele vem com uma quarta série, de uma terceira série, e aquilo ali é um professor só [...] Então cada professor desse, ele tem um desafio de enquadrar o aluno dentro de uma, de um, um... de um cabeça agora que ele vai ter, de um nível acima do que ele já tinha, que ele nun-nunca teve.

Apesar de um pouco confuso, esse trecho do discurso da docente permite a inferência de que o professor sente uma necessidade de “moldar” o comportamento do seu aluno. Esse “molde”, quando se analisa nos discursos as diversas referências ao signo “inquieto”, denuncia a preocupação de que a expressão motora “atrapalharia” o desenvolvimento da pessoa (no caso, o aluno). Nota-se, portanto, que a visão do docente em relação a seu aluno é repleta de momentos conflitantes, talvez gerados pelos próprios modelos docentes que esses profissionais tiveram em sua formação.

Essa dificuldade em lidar com diversos aspectos do comportamento do aluno pode ser um indicador de que o docente não consegue perceber com muita clareza a alternância entre os domínios funcionais que constituem a pessoa enquanto um ser total. A esse respeito, Wallon (2007a, p. 115) apresenta que

[...] o equilíbrio sobre o qual se funda o comportamento de cada um pode ser muito variado. Nada permite conhecer melhor sua estrutura, seus destaques e suas fraquezas do que ter observado na criança seus componentes e suas relações mútuas ao longo do tempo. De modo mais geral, deve brotar daí um amplo conhecimento das trocas e adaptações recíprocas a que estão sujeitos os diferentes domínios funcionais.

Ressalte-se, no entanto, que para a professora de Educação Artística, Andreia, o movimento se apresenta em outro patamar:

Antes de, de ser... um aluno... Ou ser um professor ele é um ser, ele é um ser afetivo! Tanto é que, hummm... Essa afetividade ela tá diretamente relacionada ao corpo. Então, como separar isso? [...] É muito difícil isso, não existe, pra mim, não existe.

Pode-se inferir que, pelo fato de essa docente ser habilitada em uma área cujo conhecimento está completamente ligado à expressão corporal como expressão do “eu”, o movimento ganha novo status.

Avançando nessa concepção que faz o docente a respeito do aluno do 6º Ano do Ensino Fundamental, chama também atenção o fato de, em diversos momentos, os professores se referirem ao nível de aprendizagem com que esses alunos chegaram a essa etapa da escolarização:

Os alunos hoje são mais [...] fracos, [...] (Professora Laura).

Eles têm... em termos de conteúdo eles são mais fracos, estão chegando assim, com um nível mais fraco... (Professora Beatriz).

Mesmo quando não afirmam explicitamente que os alunos são mais “fracos”, os docentes permitem inferir, em suas falas, que percebem nos alunos graus de aprendizagem diferenciados:

[...] alguns alunos, que já têm um desenvolvimento intelectual um pouco mais avançado, [...] (Professora Isabela).

É... e os alunos que se destacam pela sua inteligência, você percebe que no meio do caminho eles ainda têm essa dependência [...] (Professora Amanda).

É primordial que não se perca de vista que, ao serem solicitados para definirem o aluno do 6º Ano do Ensino Fundamental, os docentes valeram-se, para essa caracterização, de signos que remetem, sobretudo, ao componente cognitivo. O uso das estruturas linguísticas demonstra que, na concepção desses professores, a cognição (ou ausência / incompletude dela) seria a representação do discente em si. O relato desses professores permite inferir que, para eles, a cognição não se mostra como um dos aspectos que constituem o educando, mas representa o educando em si. É bem provável que essa visão seja decorrente do meio tecnológico em que se encontram inseridos esses discentes e esses docentes, uma vez que, na atualidade, a busca e a renovação de conhecimentos tornou-se um grande imperativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação das concepções dos docentes que se propuseram a participar deste estudo mostrou que os professores do 6º Ano do Ensino Fundamental acreditam que a afetividade é um dos elementos que podem influenciar sua prática pedagógica. Apesar disso, a afetividade ainda é percebida, pelos professores, de maneira contraditória: ora como emoção, ora como sentimento, o que vai ao encontro da perspectiva dialética a que a teoria walloniana se vincula.

No entanto, os núcleos de significação obtidos demonstraram que esses profissionais ainda não conseguem expressar, de forma clara e concreta, como se dá a influência da afetividade em sua práxis. Mostra-se presente, portanto, também uma visão dicotômica entre afetividade e cognição (ainda que mudanças nesse paradigma já se prenunciem, como se verificou no estudo). Em se tratando do *locus* da sala de aula, afetividade e cognição seriam dois constructos independentes, com espaços e momentos próprios de expressão.

No que diz respeito aos efeitos da afetividade na relação que os alunos estabelecem com os objetos de conhecimento, verificou-se que os professores concebem que a aprendizagem do aluno será tanto melhor quanto sua relação com o docente for calcada na afetividade. Esse é um dado extremamente positivo, pois sinaliza que os professores pressupõem ser a aprendizagem uma relação com outra pessoa (ALMEIDA, 1993). O docente reconhece

aqui, também, que “O gosto que a criança adquire pelas coisas pode ser medido pelo desejo e pela capacidade que tem de manejá-las[...]” (WALLON, 2007a, p. 197); esse “manejar” que Wallon apresenta pode ser estendido à relação com o conhecimento, que será tanto mais eficiente quanto for a qualidade da mediação.

Chamou a atenção nos relatos, também, a confirmação de que o professor, por vezes, ainda percebe seu aluno, que está no 6º Ano, de forma contraditória: ora ele é uma criança, ora um adolescente; já é positiva, contudo, a ênfase dada ao fato de considerarem esse discente como uma pessoa em transição. Também mostrou-se muito forte a associação que ainda é feita entre afetividade e os anos iniciais de escolarização.

Após todas as considerações aqui realizadas, não se pode perder de vista o mais importante: toda aprendizagem em que professor e aluno se entregam ao prazer de aprender, respaldados pelo afeto, pela liberdade, pela busca de equilíbrio na relação estabelecida e pelo respeito, torna-se um encontro de duas pessoas histórica, social e culturalmente determinadas, direcionadas a um objetivo mais amplo: a aquisição do conhecimento e a “humanização” das pessoas, trabalho de civilização que cabe à educação realizar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. (org.). Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALMEIDA, S. F. C. de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. In Temas em Psicologia. Ribeirão Preto, n. 1, 31-44, 1993.

ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999.

_____. O que é Afetividade? Reflexões para um conceito. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/o_que_e_afetividade.asp> Acesso em: 24 mar. 2009.

ALMEIDA, L. R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. In ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (orgs.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004.

KUPFER, M.C. M. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, V. A. (org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003. pp. 35 – 52.

LIMONGELLI, A. M. A. A constituição da pessoa: dimensão motora. In , ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (orgs.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2007a.

_____. Do ato ao pensamento. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1989.

_____. A criança turbulenta. Petrópolis: Vozes, 2007b.

_____. As origens do caráter na criança. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

_____. Psicologia e materialismo dialético. Publicado em 1951. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/wallon/1942/mes/psicologia.htm>> Acesso em 27 de agosto 2009.

O LETRAMENTO E A HISTÓRIA DA ARTE: UMA LEITURA DE IMAGENS

Ten Andréia Melati Brasil Peres

Especialista em Metodologia do Ensino de Arte- UNINTER

Licenciada em Artes Plásticas- URCAMP

Professora de Artes no CMB



Maria Márcia Viana Prazeres

Doutoranda em Educação Física- UCB

Mestre em Gerontologia – UCB

Licenciada em Artes e Educação Física – UnB

Professora de Artes e Educação Física no CMB



Resumo: Baseado na leitura de imagens como fator cognitivo para a formação do conhecimento e para novas possibilidades de compreensão de mundo, o presente artigo tem como objetivo investigar a importância da prática com imagens no ensino-aprendizagem da arte na Educação Básica, dando ênfase à leitura de imagens da História da Arte e fazer também uma reflexão sobre o uso desse recurso como elemento indispensável para uma aprendizagem significativa na perspectiva do letramento.

Palavras chaves: Arte. Leitura de imagens. Letramento.

Abstract: Based on the reading of images as cognitive factor for the formation of knowledge and new possibilities for understanding the world, this article aims to investigate the importance of practicing with images in Art teaching-learning process in Basic Education, emphasizing the reading of images of art history and also making a reflection on the use of this feature as an essential element for meaningful learning in the perspective of literacy.

Keywords: Art. Images Reading. Literacy.

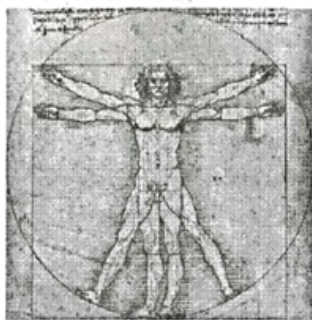
INTRODUÇÃO

Estamos imersos em um universo de imagens tão abrangente que dificilmente temos condições de compreender seu significado. Muito mais amplo do que nossos sentidos podem apreender, o que é visível em imagens engloba, dentre outros, a natureza, a arquitetura, o desenho, a pintura, a escultura, o cinema, a fotografia, o design, a publicidade (outdoors/anúncios). São imagens fixas ou em movimento que constantemente modificam o pensamento e a maneira de ser/estar no mundo.

Para compreendermos a sua força, basta lembrarmos-nos do vasto arquivo de imagens da história, armazenadas em sítios arqueológicos e museus e de seu papel fundamental para a compreensão e estudo da história da humanidade.

O contato com a imagem sensibiliza e educa o olhar, possibilitando um entendimento de mundo diferente daquele que a palavra oferece. As novas tecnologias trouxeram a democratização da imagem e da palavra, o surgimento de uma diversidade de símbolos e uma maior acessibilidade a uma gama de informações. Com essas inúmeras possibilidades, podemos afirmar que nos tornamos eminentemente seres visuais.

Annateresa Fabris (1998) nos auxilia a compreender o interesse pelo visual no mundo contemporâneo quando pontua que a imagem especular, própria do Renascimento, não é apenas resultado de uma ação artística, mas sim fruto de um cruzamento entre Arte e Ciência. Sua perspectiva vai muito além da mera aplicação de leis geométricas e matemáticas, pois se trata de um modelo de organização e racionalização de um espaço hierárquico. É a possibilidade de estruturar o espaço a partir de um determinado ponto de vista, aquele de um sujeito onisciente, capaz de tudo dominar e determinar.



HOMEM VITRUVIANO, estudo das proporções humanas, LeonardodaVinci, 1487. Desenho em pena, aguada castanha e pedranegra sobre papel, 15,5 x 23 cm, Biblioteca Real, Castelo de Windsor, Inglaterra.

O conceito elabora a noção a respeito da divina proporção através do raciocínio matemático, sendo um modelo ideal para todo ser humano. As proporções do “Homem Vitruviano” são perfeitas e inserem o conceito clássico e divino de beleza..

Fabris mostra que o lapso de tempo em que o artista do Renascimento organizava uma nova visualidade coincide com o desenvolvimento da imprensa, com um novo modo de armazenar e distribuir um conhecimento interessado na preservação do passado e na difusão do presente. Nesse período, buscava-se um novo estilo cognitivo baseado na demonstração visual. As imagens com perspectiva eram uma tentativa de tornar o mundo compreensível à poderosa figura que permanecia em pé, no centro da imagem, no único ponto a partir do qual era desenhada. Esse estilo cognitivo perdurou até a fotografia e a videoeletrônica. Mas hoje, com as tecnologias disponíveis no mundo contemporâneo, que estão redefinindo os conceitos de espaço, tempo, memória, produção e distribuição de conhecimento, estamos em busca de uma outra epistemologia e, se necessitamos de outro modo de pensamento, consequentemente necessitamos também de outra visualidade.

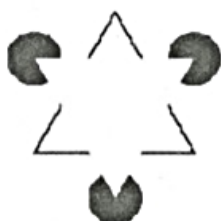
É nessa perspectiva de Annateresa que a disciplina Arte está inserida, pois esta é responsável não somente por ampliar o repertório imagético e cultural dos alunos mas também pela forma com que a relação com as imagens se estabelece. As aulas de arte com a leitura de imagens facilitam a compreensão do aluno devido a interação social e a interdisciplinaridade que a interpretação das imagens da história da arte e do cotidiano possibilitam. Importante frisar que, em relação à qualidade da compreensão, o texto referencial permanece em um estágio gradual enquanto a imagem nos proporciona uma visão integral e simultânea.

Com base nos aspectos explicitados, pretende-se dar um breve panorama entre a arte, o

letramento e a leitura de imagens possibilitando também explanar algumas orientações para professores que trabalham com essa leitura.

LEITURA DE IMAGENS

Segundo Sardelich (2006), foi no final da década de 70 que a expressão leitura de imagens foi bastante difundida em consequência da grande utilização dos sistemas audiovisuais. Essa tendência se fundamentou na teoria da Gestalt e pela semiótica. Na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos.



Imagens da Teoria Gestáltica. O mundo visual é tão complexo que o cérebro humano desenvolveu estratégias para lidar com a confusão. Nossa mente procura sempre a solução mais simples para um problema. Uma das maneiras pela qual nossa mente faz isto é através da formação de grupos de itens que possuem uma característica em comum.

Essa ideia de “ensinar a ver e ler” os dados visuais inspirou-se no trabalho de Rudolf Arnheim, *Art and visual perception*, que procura identificar as categorias visuais básicas mediante as quais a percepção deduz estruturas e o produtor de imagens elabora suas configurações. Arnheim catalogou dez categorias visuais: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. No Brasil, Fayga Ostrower (1983, 1987, 1990) foi uma das divulgadoras dos trabalhos de Rudolf Arnheim. As ideias desenvolvidas por Ostrower em cursos e encontros com professores enfatizavam as relações entre os aspectos formais e expressivos das imagens.

Se você mostra porque que fica atraído por um Van Gogh (...) Você não precisa contar piada ou quantas mulheres teve. Não é isso que importa. O que importa é o que ele lhe diz sobre a vida! (...) Você olha para a Mona Lisa, que é um dos retratos mais lindos que existe na história da arte, então você descobre Leonardo da Vinci, você descobre o Renascimento, você descobre uma visão de vida, tudo isto você descobre neste quadro, e você se descobre, isto que é fantástico na arte. (...) Você identifica possibilidades suas que não imaginava existirem (OSTROWER, 2006, p. 06).

LETRAMENTO E LEITURA DE IMAGENS

Alfabetização, segundo Soares (2001), é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia (conjunto de técnicas) para exercer a arte e a ciência da escrita. Letramento consiste no domínio efetivo e competente de várias habilidades, tais como: capacidade de ler ou escrever, de interagir com outros, de imergir no imaginário, no estético, de ampliar conhecimentos, de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais; de utilizar a

escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimento.

De acordo com Soares (2001), alfabetização e letramento são processos diferentes, mas de certa forma indissociáveis dando acesso ao aprendizado de diversas outras linguagens, possibilitando as práticas sociais de leitura da linguagem escrita tradicional e estabelecendo a sua ligação com o dia-a-dia. A chamada “leitura de mundo” a que se remete o letramento, vinculada às práticas sociais, não é apenas resultado de tais práticas, mas também da apreensão e do uso de diversos outros sistemas de signos além da escrita tradicional, que permitem tal “leitura”.

Em todas as áreas do conhecimento, mais importante do que reproduzir o som das palavras é saber compreendê-las e relacioná-las. A competência de ler e escrever desenvolve-se com a leitura do mundo. A escola, como agente formador de competências, deve promover situações de aprendizagem significativas ao aluno. Tais competências são desenvolvidas através da articulação das relações sociais e culturais e das próprias vivências cotidianas e linguísticas próprias de cada indivíduo.

Nas Artes essa articulação encontra embasamento, dentre outras fontes, na racionalidade cultural, que entende o fenômeno artístico como manifestação cultural, e vê nos artistas os responsáveis por realizar as representações mediadoras de significados para cada época e cultura. Essa forma de racionalidade está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que definem o objeto artístico, no caso as imagens, como produção cultural, documento do imaginário humano, de sua historicidade e de sua diversidade (BRASIL, 1997).

Sendo assim podemos afirmar que é na relação aluno e cultura que se produz o conhecimento e que a escola é um importante polo de produção cultural e de integração entre as diversas culturas. O diálogo da Arte com História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, etc., ilumina os objetos culturais estudados nessas áreas de conhecimento.

Nesse enfoque o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras é responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, contribuindo para a dissolução da tradicional hierarquia de valores entre as disciplinas do currículo da escola brasileira, orientando para uma visão mais equilibrada, onde cada área contribui ativamente para a efetivação do letramento.

Tendo em vista que a leitura de mundo (bem como o próprio mundo) é diferente para cada pessoa, as linguagens envolvidas no processo de letramento também serão. Kleiman (1999, p. 62) afirma que:

[...] um texto sempre traz referências explícitas ou implícitas de outros textos, e o entendimento ocorre porque o leitor é capaz de reconhecer traços e vestígios de outros naquele que está lendo. Quanto mais experiências de leitura o sujeito tem, maior é seu repertório, mais fluente sua leitura e mais ricas as interpretações que faz.

A principal leitura que fazemos é a do local onde vivemos. Estamos constantemente procurando compreender nosso ser/estar no mundo, nossa relação com a família, com os amigos, com a escola, com as pessoas e as coisas do cotidiano de uma forma geral. Dependendo do contexto, essa “leitura de mundo” pode ser crítica, prazerosa, envolvente,

significativa e desafiadora.

Dessa maneira, pensamos então a arte como um exemplo paradigmático desse tipo de linguagem que transcende o sistema de signos da linguagem escrita, e pretendemos pensar sobre como utilizá-la, a partir da leitura de imagens no processo de letramento. Assim como há diferentes interpretações de um texto visual, há diferentes possibilidades de releituras desse texto. A releitura será sempre coerente com a compreensão que o aluno constrói na leitura de uma imagem/obra. Cada leitura revela o nível de complexidade cognitiva e o aprimoramento das ideias estéticas do aluno (Rossi, 2003). A esses dois aspectos devem-se as diferenças entre as leituras e as releituras produzidas na escola.

Ao ler uma imagem, o olhar e os demais sentidos são mobilizados para investigá-la, compreendendo suas camadas de significação, interrogando-a longamente e escutando suas respostas em uma espécie de diálogo. Para isso, é preciso desenvolver habilidades não apenas de saber ver, mas também de fazer falar, de ouvir, ou seja, de saber estabelecer conversações com as manifestações da cultura visual. O desenvolvimento de um olhar cultural é a valorização do olhar artístico, estético, antropológico, histórico, científico e crítico.

É importante lembrar que a marca maior da arte é querer dizer o indizível, por isso não há uma única forma de compreender um texto visual. A imagem não exige um ponto de partida nem um ponto de chegada para o curso da leitura, ela difere dos textos verbais, que impõem uma forma para serem lidos: lê-se da esquerda para a direita, sempre começando pela primeira palavra. Tal complexidade da linguagem visual requer verificar sua sintaxe para que possamos compreender melhor as mensagens visuais. Esse tipo de compreensão corrobora ao entendimento que Pillar (1996, p.15) explicita:

Ler uma obra seria, então, perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas, linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma história de vida, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo.

A LEITURA DE IMAGENS E ANA MAE BARBOSA

As reflexões sobre a importância do uso da imagem no ensino da arte, bem como da leitura da imagem, foram disseminadas no Brasil por Ana Mae Barbosa, uma pioneira em defesa da cognição na Arte/Educação. Com esse intuito Barbosa (2005), na década de 80, propôs uma metodologia ou proposta triangular, a partir de estudos nos Estados Unidos que consideravam a aprendizagem em arte envolvendo quatro eixos: crítica, estética, história da arte e produção artística. Essa proposta consistia em três eixos: história da arte, leitura de imagem e produção artística.

Com esse enfoque, a pesquisadora pontua que os textos visuais (imagens/obras) são lidos a partir do momento em que começamos a estabelecer relações (situações/problemas)

procurando compreendê-las. A leitura se torna real quando estabelecemos essas relações.

Barbosa (1998, p.35) ressalta a importância do uso da imagem no ensino da arte em sala de aula:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

Ana Mae (1998) ainda enfatiza que a leitura de imagens na escola prepararia os alunos para a compreensão da gramática visual de qualquer imagem artística ou não, nas aulas de artes ou no cotidiano, e que torná-los conscientes “da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-los para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-os do que estão aprendendo com estas imagens” (BARBOSA, 1998, p.14).

O PROFESSOR E O LETRAMENTO

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar-se, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana, e tal como o homem, destaca-se por seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular a um só tempo (PCN EM, 2000, p. 5).

Consideramos que a mediação didática proporcionada pela arte deve ocorrer com o objetivo de ampliar as possibilidades de leitura, promovendo interpretações de textos de diferentes linguagens expressivas (escritos, visuais, corporais e sonoros), convidando a construir sentidos. A compreensão é um processo subjetivo e que varia de indivíduo para indivíduo, por isso o professor deve estar atento a essas diferenças, valorizando o processo de letramento e não o produto final.

É interessante que o educador seja um sujeito investigador, inquieto, leitor e escritor, capaz de estimular o imaginário de cada aluno. Que se proponha a ensiná-lo a ler contos, poemas, propagandas, músicas, reportagens, pesquisas, cartazes, biografias, textos teatrais, charges, tabelas, imagens, gráficos. Deve entender que trabalhar com a diversidade de “textos” em todas as áreas não significa deixar de definir os objetivos e conteúdos específicos do ensino de cada área. Os gêneros são ferramentas que possibilitam o acesso ao conhecimento da área a ser estudada. Segundo Martins (1982, p.34):

A ampliação desta noção de leitura pressupõe transformar esta visão a qual estamos presos, que o conceito de leitura está ligado apenas à produção de leitura, a trabalhos letrados (...) aprender a ler

significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”.

Todas as áreas lidam com imagens e os professores que as utilizam em suas aulas necessitam desenvolver competências para poder ensinar, levando em conta o perfil fortemente visual da experiência de aprendizagem da criança, do jovem ou do adulto atualmente. Segundo Richter (2003, p.20):

A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e de transformação.

Não há regras estabelecidas para que a leitura das imagens se realize. O importante é o professor estimular a fruição do aluno por meio de múltiplos caminhos que acolham a diversidade da construção de sentidos e que possam abrir espaços para diferentes interpretações. Para tanto, visualiza-se o educador como um sujeito investigador, inquieto, leitor e escritor, capaz de estimular o imaginário de cada aluno.

O educador deve criar oportunidades que desenvolvam as competências cognitivas, estéticas e afetivas em sala de aula. Deve fomentar o interesse e a participação ativa dos alunos para as relações intertextuais.

[...] uma leitura se torna significativa quando estabelecemos relações entre o objeto de leitura e nossas experiências de leitor. [...] O nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. Não há o dado absoluto e não se pode ter uma única visão, uma só leitura, mas se deseja lançar múltiplos olhares sobre um mesmo objeto (PILLAR, 1996, p. 16).

Existem muitas metodologias para a leitura de imagens, o que importa é o educador encontrar os próprios caminhos de leitura com seus alunos, levando em consideração a realidade e o contexto em que estão inseridos.

Muitos artistas utilizaram a releitura de modo contextualizado, adaptando imagens da história da arte à sua linguagem expressiva.

Nos exemplos abaixo, a obra “Mona Lisa”, de Leonardo Da Vinci, ganhou novas versões:



Imagem 01- Releitura de Fernando Botero.



Imagem 02- Releitura de Maurício de Sousa.



Imagem 03- Releitura de Salvador Dalí.



Imagem 04- Releitura de Romero Britto.

Destacando a importância do conhecimento sobre a história da arte e o exercício constante da leitura da imagem, podemos seguir alguns passos aplicados nas aulas de arte: Observar atentamente a imagem, descrevendo-a detalhadamente.

Perceber a imagem como um texto visual e destacar toda sua estrutura composicional (elementos formais).

Pesquisar imagens de produções de um mesmo artista e estabelecer relações.

Pesquisas para entender em que contexto sociocultural foi produzida a imagem.

Colocar a imagem em diálogo com a produção artística do período em que ela foi produzida estabelecendo relações com períodos anteriores e posteriores à sua criação.

Construir um texto verbal com o objetivo de registrar a leitura realizada do texto visual.

Elaborar um painel ilustrando o que foi pesquisado.

Criar uma nova imagem utilizando a contextualização (nova interpretação da imagem que está sendo objeto de estudo).

Os tópicos citados podem ser aplicados à análise de qualquer tipo de imagem, artística ou não. Durante a leitura, o professor é o mediador entre o sensível e o cognitivo. No primeiro contato, é natural o envolvimento emocional com a imagem/obra. Entretanto, ao longo da leitura o professor deverá estimular a reflexão, organizando as percepções verbalizadas pelos alunos.

Iniciado o processo de compreensão da imagem, o educador direciona as etapas da leitura, organizando as informações que surgem, para que os alunos construam significados nas relações que vão se estabelecendo e assim consigam apropriar-se do saber construído. O percurso de leitura sugerido constitui um caminho maleável, podendo ser modificado de acordo com a realidade do aluno, da turma e do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura deve ser considerada uma atividade de construção dos sentidos de um discurso mediatizado pelo mundo. A compreensão do ato de ler não pode ser vista, simplesmente, como uma atividade receptiva, ela está intimamente conectada à comunicação que interliga um texto ao conhecimento e às experiências anteriores. Podemos redimensionar nosso

papel como educadores, desenvolvendo novas perspectivas de aprendizagem, novos olhares perante o universo de nossos alunos.

A casa, a escola, a família, a mídia, ou qualquer outro espaço onde se produza saberes. Essa reflexão, aliada a um trabalho interdisciplinar de incentivo constante, contribui para o crescimento do aluno enquanto indivíduo que busca uma melhor compreensão de mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte: anos 80 e novos tempos. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. (Org.). Arte-educação: leitura no subsolo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte (1ª a 4ª série). Brasília, 1997.

BRASIL. PCN de Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

FABRIS, A. Redefinindo o conceito de imagem. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.18, n.35, p. 217-224, 1998.

KLEIMAN, Angela. Leitura: ensino e pesquisa. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1996.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

OSTROWER, Fayga. O universo da arte. Disponível em <<http://petartesufpel.files.wordpress.com/2011/05/fayga-dvd-universos-da-arte.pdf>> Acesso em 8 jul.2013.

PILLAR, Analice Dutra (org). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Imagens que falam – leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Cad. Pesqui. Vol. 36 no. 128. São Paulo. mai/ago.2006.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª ed. B.H.: Autêntica. 2001.

_____. Metamemória-memórias: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO “PRO DIA NASCER FELIZ”

Ten Adriane Gallo Alcantara da Silva

Mestranda em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília.

Especialista em Psicopedagogia, Gestão do Trabalho Pedagógico e Orientação e Supervisão Escolar.

Graduada em Pedagogia – Licenciatura Plena.

Supervisora Escolar no CMB



Resumo: Este artigo buscou articular aspectos do dia a dia da escola, apresentados no documentário “Pro Dia Nascer Feliz”, com a literatura científica, ressaltando o estudante com indicadores de altas habilidades/superdotação. Especial atenção foi dada às possíveis contribuições da escola, do professor e das políticas públicas para o melhor desempenho do aluno talentoso. Este trabalho consiste em um artigo teórico, articulado com as falas dos atores educacionais (aluno/professor) do documentário, que retrata a realidade da educação brasileira. Tem como objetivo refletir sobre o papel da escola junto ao estudante com altas habilidades/superdotação. Evidencia-se que, apesar dos avanços ocorridos nos últimos vinte anos, em relação à temática altas habilidades/superdotação, muito ainda se tem a fazer, a fim de disseminar o conhecimento sobre este assunto e amenizar o desperdício de potencial humano no Brasil.

Palavras-chave: Escola. Estudante. Altas habilidades/superdotação. Professor. Políticas públicas.

Abstract: This paper aims at articulating aspects of a school routine, shown in the documentary “For a Better Day”, with the scientific literature, emphasizing the student with indicators of high ability/giftedness. Special attention was given to the possible contributions of the school, teacher and of public policies to a better performance of the talented student. This paper is a theoretical article, which is articulated with the discourse of the educational actors (student/teacher) of the documentary that depicts the reality of Brazilian education. It seeks to reflect about the role of the school with the student with high abilities/giftedness. It is highlighted that, despite the advances within the last twenty years in relation to the high ability/ giftedness thematic, much still has to be done in order to disseminate knowledge about this subject and soften the waste of human potential in Brazil.

Keywords: School. Student. High abilities/giftedness. Teacher. Public policies.

INTRODUÇÃO

Para realização deste trabalho, utilizou-se como base o documentário “Pro Dia Nascer Feliz”, de João Jardim, lançado em 2006, no Brasil. O enredo é de extrema importância e traz grandes contribuições aos interessados em educação, pois apresenta a situação das escolas brasileiras de diferentes realidades econômicas e sociais. Possibilita, ainda, uma análise reflexiva da realidade que permeia a educação nacional, transitando pelas diversas questões relacionadas às políticas públicas que influenciam direta ou indiretamente no processo ensino-aprendizagem.

Entre os elementos evidenciados neste documentário estão a sociedade do consumo, as políticas públicas, o posicionamento dos professores em relação à educação brasileira, os valores dos jovens na contemporaneidade, e as diferenças econômicas, sociais, educacionais e emocionais presentes nas escolas. Em meio a tantos problemas, despontam os alunos que, independente da classe social, muitas vezes se encontram confusos entre as questões pessoais e o desvelar da vida social. Ressalta-se, ainda, o ressentimento, de forma consensual, da comunidade escolar (professor/aluno) sobre a ausência de apoio do Estado para todos, uma vez que muito se assegura na legislação brasileira vigente e pouco realmente se faz e se concretiza na prática educacional.

Em função da extensão e da diversidade de temáticas apresentadas no documentário, este trabalho fará um recorte sobre o estudante com indicadores de altas habilidades/superdotação (AHSD), articulado com a literatura científica sobre o processo de ensino aprendizagem e o papel da escola na sociedade. Este estudo caracteriza-se em um artigo teórico, com objetivo de refletir sobre o papel da escola junto ao estudante com potencial intelectual superior, a partir do filme “Pro Dia Nascer Feliz”.

Ao longo deste artigo, será apresentada a contextualização do documentário que embasa este trabalho, o conceito de AHSD com base nas principais autoras brasileiras na área – Alencar e Fleith, juntamente com a legislação nacional vigente que ampara o estudante com AHSD, articulando a teoria com as cenas demonstradas no filme, e as considerações finais.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO “PRO DIA NASCER FELIZ”

O documentário “Pro Dia Nascer Feliz”, que embasa este trabalho, foi filmado entre o mês de abril de 2004 e outubro de 2005 e aborda a educação em duas regiões, sendo nordeste e sudeste, somente nos estados de Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro. No entanto, observa-se que, nesses estados brasileiros, ocorrem problemas relacionados à educação, de forma que em algumas cidades ou bairros, os enclaves são mais acentuados do que em outros. Apresenta-se, por meio do dia a dia das escolas, a fragilidade do sistema educacional, tendo como atores principais os alunos, os professores e a divisão do sistema de ensino brasileiro em público e privado.

De acordo com o recorte proposto neste trabalho, enfatiza-se a cidade de Manari, no estado de Pernambuco, um dos municípios mais pobres do Brasil. Valéria é uma jovem de 16 anos, residente em Manari, que demonstrou facilidade com as palavras, ao declamar e escrever poemas. No entanto, a estudante não teve a oportunidade para desenvolver o seu talento, ficando restrita à situação educacional oferecida naquele município. De acordo com Brasil (2010), as pessoas com AHSD são conceituadas na Resolução nº0201, da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, como alunos que apresentam facilidade no processo de aprendizagem, dominando rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes.

Em Manari havia somente uma escola estadual de ensino fundamental, não oferecendo o

ensino médio para a população. Cerca de 300 adolescentes não tinham o ensino médio. Para dar continuidade aos estudos, os jovens tinham que se deslocar para a cidade de Inajá, em torno de 30 km de distância, de estrada de chão, em dois ônibus que eram disponibilizados pela prefeitura, e estavam em péssimas condições, sem bancos, com o assoalho perfurado, dentre outros problemas.

Entre os jovens que enfrentavam essa situação diária (quando o ônibus funcionava), estava Valéria. Ela cursava o magistério na Escola Estadual Dias Lima, cuja direção era representada por Dona Nenê. Sabe-se que, durante duas semanas de filmagem naquela localidade, Valéria foi à escola somente três vezes, porque o ônibus estava quebrado. Esse episódio torna nítida a falta de diálogo entre os fazedores de políticas públicas e a comunidade local, o que promove um distanciamento e, conseqüentemente, a falta de conhecimento de como os fatos acontecem no cotidiano desses locais. Os fazedores de políticas públicas pouco ou quase nada conhecem sobre a realidade das comunidades onde as mesmas são implantadas. Souza (2007, p.247), afirma que, “[...] quanto às políticas públicas na Educação, embora haja complexidades em seu processo, predomina a ausência de discussão por parte daqueles que as concretizarão [...]”.

Também destaca-se que apesar das AH/SD estarem sendo estudadas no Brasil, com maior frequência nas últimas décadas, ainda existe certo grau de resistência por parte dos docentes em trabalhar com os estudantes com talento superior, seja por desconhecimento, seja pelas fragilidades da formação inicial ou continuada. Além disso, os alunos talentosos enfrentam, ainda, a falta de apoio das políticas públicas, no que se refere ao atendimento educacional especializado, à infraestrutura escolar, ao apoio e a orientação à escola, à família e ao estudante com AH/SD.

CONCEITUANDO ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO

Para as pesquisadoras brasileiras, Alencar e Fleith (2005), o conceito de AH/SD se refere a uma habilidade superior à média da população. Vale salientar que AH/SD podem aparecer em uma ou mais disciplinas, sendo em aspectos isolados ou combinados. Com isso, o aluno pode apresentar maior facilidade em uma determinada disciplina e não em outra. As habilidades podem estar relacionadas na área acadêmica, artística e/ou psicomotora. Na área acadêmica, o estudante tira notas muito boas e possui enorme facilidade em assimilar o conteúdo; na área artística, demonstra grande talento em expressar suas emoções por meio da música, e/ou da pintura; e na área psicomotora, apresenta ótimos desempenhos em esportes e atividades que requeiram boa coordenação do corpo. Valéria apresenta indicadores de AH/SD na área acadêmica, pois trabalha eficientemente com as palavras escrevendo poemas e compondo músicas. Durante entrevista a jovem relata :

Tenho histórias, tenho músicas...tem muitas coisas que eu já compus, que eu já fiz...

Durante as filmagens, a jovem demonstra a precariedade educacional local, a falta de oportunidade para a formação acadêmica e para o trabalho, referindo-se à mãe diz:

Aqui na maioria das vezes não tem nem chance de sonhar... Olhe minha mãe!

Ressalta-se que o Brasil defende uma educação democrática, que respeite as diferenças individuais e ofereça oportunidades de aprendizagem conforme as necessidades, habilidades e interesses de aprendizagem e potencialidades dos seus alunos. No entanto, não se percebe o empenho dos profissionais da educação e tampouco das políticas públicas para o melhor desenvolvimento desses estudantes. O que é realçado por Valéria em um trecho de um de seus poemas:

Eu deveria reclamar quando dizem algo que não gosto... Se não tivesse inspiração para escrever cada situação... Eu poderia reivindicar quando sou julgada injustamente... Mas calo e a humildade prevalece... Eu deveria ter uma péssima impressão da vida... Se não fosse a paixão que tenho pela arte de viver.

Fica evidente, nas palavras da jovem, que, apesar da falta de apoio da escola e do sistema educacional, ela não desanima e continua motivada a viver, mesmo que na precariedade daquela localidade, e da contestação por parte dos docentes quanto aos trabalhos que realiza. De acordo com Alencar e Fleith (2005, p.02),

No Brasil os superdotados constituem um grupo que é pouco compreendido e negligenciado. Da mesma forma que a escola não está devidamente preparada para maximizar o potencial de aprendizagem e adaptabilidade de alunos que apresentam um atraso no seu desenvolvimento, o mesmo ocorre em relação àqueles que se destacam por um potencial superior [...] Observa-se inclusive resistência à implementação de um atendimento diferenciado ao superdotado, fruto de uma série de ideias falsas sobre o mesmo.

Apesar dos indivíduos que apresentam um desempenho superior, em uma determinada área, serem motivo de curiosidade e admiração, poucas são as publicações encontradas no Brasil acerca desse tema o que torna o conhecimento sistemático a seu respeito muito limitado. Conforme pesquisas realizadas em sítios acadêmicos, no Brasil, nos últimos cinco anos, existem aproximadamente 3.800 estudos científicos em torno da temática (AH/SD), enquanto nas pesquisas internacionais existem, no mesmo período, aproximadamente 100.000 estudos referentes ao tema.

Ainda que, a LDB, norteadora da educação brasileira, teoricamente, assegure o direito a um atendimento especial aos estudantes com AH/SD na escola regular, são poucos os investimentos feitos em benefício desses alunos. A visão que muitos profissionais da educação têm a respeito do desenvolvimento da criança superdotada é errônea, pois se imagina que a criança já tenha recursos intelectuais suficientes para se desenvolver por conta própria, não necessitando de apoio ou instrução diferenciada, pois já é privilegiada em termos de inteligência e criatividade. No entanto, sabe-se que cada criança tem o seu tempo e o seu ritmo para se desenvolver, o que deve ser respeitado e estimulado,

promovendo situações enriquecedoras em ambientes favoráveis que oportunizem o seu aprendizado e o seu desenvolvimento. (ALENCAR, 2007).

Conforme o apresentado no documentário, infelizmente, a escola não vem cumprindo o seu papel de ensinar e estimular o estudante com AH/SD, possibilitando a maximização do seu potencial. A habilidade de Valéria não é aludida por professores, diretora e pares, muito pelo contrário, o que se enfatiza é a descrença nas produções realizadas por ela. Tal afirmação fica evidente em um dos depoimentos da jovem:

Às vezes as professoras... quando faço redação, esse tipo de coisa, só que na maioria das vezes elas não consideram, porque acham que não foi de minha autoria... não foi eu que fiz... e não dão nota boa, porque acham que eu peguei por aí, em algum lugar, por algum autor.

Os professores não acreditam na hipótese de a aluna escrever redações que vão além do esperado naquela comunidade. Para a jovem, certamente, tal fato é desanimador, porque não a estimula a querer sempre produzir mais, ficando fadada a ter apenas o seu próprio incentivo. De acordo com Renzulli (1986, p.5), o propósito da educação dos indivíduos superdotados é “fornecer aos jovens oportunidades máximas de autorrealização por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou mais áreas de desempenho onde o potencial esteja presente”.

Nota-se que a LDB 9394/96 promoveu avanços nas oportunidades de educação para os estudantes com AH/SD, porém, ainda se observa que mitos estão presentes no discurso, na prática de profissionais da educação e nos contextos educacionais. Com a Constituição Federal de 1988, o Brasil avançou no tocante à efetivação do direito de todos à educação, fundamentado no paradigma da inclusão, tendo em vista os direitos humanos e a articulação da diversidade existente nos contextos escolares. Entretanto, com o passar de aproximadamente 14 anos do lançamento do documentário, pouco ou quase nada se concretizou na prática educativa, uma vez que, ao ouvir o relato da professora Denise, titular da Escola Estadual Dias Lima, em nenhum momento da sua fala foi mencionada a habilidade da aluna Valéria. Tampouco enfatizou-se a falta de apoio das políticas públicas no tocante a melhores condições de trabalho, formação continuada para os professores, salas de aula e transporte adequado para os alunos. Tem-se a sensação de conformismo. Libâneo (1997, p.140) ressalta que “[...] nunca a atividade pedagógico-docente foi tão desvalorizada, especialmente a partir das políticas públicas”.

Outros tantos assuntos foram marcados no diálogo, como a falta de interesse de alguns professores e alunos, as faltas constantes dos professores, a desmotivação dos discentes e docentes, entre outros. Tais aspectos são sinalizados na fala da professora Denise:

Tem alunos que vem como “escape”, parecem que vão a um baile ou a uma festa... Desestimula o professor. Professor faltando, sexta-feira é furada, vão para compor a graduação e se não tem substituto fica furado. Um professor atende duas ou três salas ... é uma doidisse.

De acordo com Luckesi (2009), faz-se necessário que o professor acredite que o educando é capaz de se desenvolver para que possam ocorrer mudanças no processo ensino aprendizagem. Caso contrário, nada faremos por eles e, conseqüentemente, as mudanças não ocorrerão. Ainda, nessa linha de pensamento, o autor complementa apontando que ninguém se desenvolve sem espaço continente, que, ao mesmo tempo, acolha e confronte.

Evidencia-se, no documentário, que os educadores estão desacreditados da educação e dos jovens contemporâneos. Um dos indicadores é o excesso das faltas dos professores, quando alguns mandam um representante, outros nem isso. Não cumprem com o seu compromisso, e, ainda, avaliam todos os alunos como se fossem iguais, atribuindo-lhes uma mesma nota, sem ao menos conhecê-los. A realidade é bem cruel, além da precária infraestrutura e da desmotivação por ambas as partes. Souza (2007) complementa afirmando que trocas constantes de professores interferem na organização das salas de aula e na produção intelectual dos estudantes.

Aparentemente, a legislação brasileira segue avançando em relação ao apoio aos estudantes talentosos, porém, em passos lentos, principalmente nas regiões mais pobres do Brasil. Os Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva aponta que, em 2006, a Organização das Nações Unidas - ONU - aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Após essa Convenção, o Estado brasileiro se comprometeu em assegurar a educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Apresentou-se também, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - MEC/2008, que, após conceituar a educação especial, definiu como público os alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com AH/SD (BRASIL, 2010).

Apesar de o plano nacional de educação especial resguardar os direitos das pessoas com AH/SD, no que se refere a um atendimento educacional especializado, atividades diversificadas, programas de enriquecimento escolar, entre outros, em diversos contextos, quando se fala em educação inclusiva, deixa-se de lado o indivíduo com AH/SD. Com isso, os alunos com talento superior são mal compreendidos e, conseqüentemente, pouco lembrados no ambiente escolar. A fala de Valéria destaca tal situação:

Meus colegas me acham diferente porque eu gosto muito de ler... acho que por aqui ninguém gosta... Leio Vinícius, poesia completa e prosa, gosto da forma dele expressar os poemas, gosto de tudo... Manoel Bandeira, Carlos Drummond...

Neste contexto, o professor poderia utilizar de estratégias pedagógicas, como trabalho em grupo para estimular outros alunos por meio do potencial superior de Valéria, além de contribuir para potencializar a habilidade da jovem. De acordo com Charlot (2000, p.169), “[...] o grupo permite a cada um progredir em sua compreensão da realidade. [...] no seio da classe, uma rede de troca traz proveito para o desenvolvimento cultural de cada um”. Percebe-se a necessidade emergencial de se discutir e refletir sobre o tema AH/SD a fim de promover a ampliação e o despertar de novos pensamentos entre os pares, e de novas práticas pedagógicas entre os docentes, contribuindo para a retificação de conceitos que, muitas vezes, existem, por conta do desconhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No documentário “Pro Dia Nascer Feliz” retrata, na forma de mosaico, a sociedade brasileira, composta por diferentes classes sociais, raças, ideais, convívio social, oportunidades, valores, motivações, desmotivações e realizações. Partindo da perspectiva de que todos têm o direito a uma educação de qualidade, vale ressaltar a importância de a escola observar os estudantes com indicadores de AH/SD e encaminhá-los para uma avaliação psicológica, a fim de que esses alunos sejam identificados, diagnosticados e direcionados para o atendimento educacional especializado, evitando, com isso, o desperdício do potencial humano superior.

Também faz-se necessário maior apoio das políticas públicas a fim de promover a formação continuada dos docentes, para que possam ter conhecimento sobre o assunto e contribuir para o melhor desempenho dos estudantes com AH/SD. É fundamental que o professor esteja preparado e disposto a participar e contribuir fortemente para que esse processo se realize de forma eficiente e atenda às necessidades desses estudantes, oportunizando o seu desenvolvimento. Segundo Charlot (2009, p.19), “[...] a história escolar de uma criança acarreta consequências importantes, efetivas ou potenciais, para sua vida futura”.

Em razão disso, vale salientar que é comum observar muitos professores com receio e insegurança em trabalhar com o aluno talentoso, seja pela falta de preparo, durante o curso de formação inicial ou continuada, ou também pela falta de apoio do sistema educacional. No entanto, analisando o documentário, a preocupação é ainda maior, pois em nenhum momento se fala em habilidades superiores. Infelizmente se confirma que localidades distantes, com condições econômicas precárias, só têm o direito à educação de qualidade e à inclusão do estudante com AH/SD assegurado na legislação, todavia, nada se faz na realidade.

Faz-se necessário que os cidadãos estabeleçam processos reivindicatórios para uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse segmento, é necessário investir na formação do professorado para que a escola trabalhe de forma intencional, preparando os estudantes com conteúdos sólidos e contextualizados, levando-os, dessa forma, a se tornarem jovens que saibam requerer, junto às autoridades competentes, seus direitos certificados na legislação brasileira. (LIBÂNEO, 1997).

Para finalizar, enfatiza-se o apego do povo nordestino às suas raízes que, embora desprivilegiados pelo poder público, conseguem extrair do local inspiração para continuar a viver. Isso se evidencia em mais uma das produções de Valéria, quando a professora de Língua Portuguesa apresenta o texto de Gonçalves Dias, Canção do Exílio, e propõe aos alunos que façam uma interpersoalidade da canção como se estivessem nas grandes capitais, como, São Paulo e Rio de Janeiro.

*Minha terra por ventura
Merece tão descrição
Lá a vida é menos dura
Qualquer um lhe estende a mão
O céu é menos cinzento*

*Lá não tem poluição
Só existe um argumento
Que me parte o coração
Ver o povo madrugar
E seguir para o roçado
Mas se a chuva não chegar
Perde o que se foi plantado
Eu agora exilada
Só me resta descrever
Aqui não encontro nada
Que me motive a viver
Mas falar da minha terra
Isso me dá prazer
E mesmo aqui tão distante
Tenho algo pra pedir
Quero agora neste instante
Voltar pra Manari
Pois eu não quero morrer
Sem de lá me despedir.*

É uma pena que, em meio a tantos problemas de ordem social, econômica e política, esteja a jovem Valéria, que tem o potencial superior inibido, frente à falta de apoio das políticas públicas, da escola e dos docentes, uma vez que esses não contribuem para a maximização do seu talento. É inaceitável que a educação brasileira permita a continuidade de desperdício de potencial humano superior existente no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. FLEITH, Denise de Souza. A atenção ao aluno que se destaca por um Potencial Superior. Revista do Centro de Educação, Maringá, 2005. Disponível em: <<http://cascavel.ufms.br/revistas/ojs>> Acesso em: 03 março 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marco Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72p. P.7-16.

_____. Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 30 abril 2013.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Em: D'ÁVILA, C. Ser professor na contemporaneidade: Desafio, ludicidade e protagonismo. Curitiba: Editora CRV, 2009. Cap.1. p.15-40.

_____. A Escola: liberação ou alienação? Em: CHARLOT, Bernard. Amistificação pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara, 2000. p.150-191.

JARDIM, João. Documentário:Pro Dia Nascer Feliz.Brasil, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. Em GHIRALDELLI JUNIOR, P. (Org). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. Cap. 08.p. 127-176.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O Educador: Qual o seu papel na contemporaneidade? Em:D"ÁVILA, C. Ser professor na contemporaneidade: Desafio, ludicidade e protagonismo. Curitiba: Editora CRV, 2009. Cap. 2. p. 41- 52.

RENZULLI, JosephS.A concepçãode três anéisda superdotação: um modelo de desenvolvimentopara a produtividadecriativa.EmRJSternberg&JEDavis(Orgs.), Concepçõesda superdotação(p.5). Nova Iorque: Editora da Universidade de Cambridge, 1986.

SOUZA, Beatriz de Paula. Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

AS CONTRIBUIÇÕES CANADENSES BEM SUCEDIDAS PARA O PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Christina Pereira da Silva
Mestre em Educação
Licenciado em Letras Português- Espanhol
Professora de Literatura no CMB



Resumo: A questão central deste estudo é compreender em que sentido a experiência bem-sucedida do Canadá pode apresentar contribuições para as reflexões e discussões sobre formação docente que vem sendo realizada por educadores e pesquisadores no Brasil. Destaca-se o alto nível de resultados que o sistema educacional canadense tem alcançado em avaliações externas como o PISA sem abdicar de princípios de uma Educação para a cidadania. Para tanto, realizou-se uma imersão na revisão de literatura onde se buscou pistas de possíveis contribuições.

Palavras-chave: Experiências. Formação. Educação. Canadá

Abstract: The central question of this study is to understand in what sense the successful experience of Canada may contribute to the discussions and reflections on teacher training that is being conducted by educators and researchers in Brazil. It is Noteworthy the high level of results that the Canadian educational system has achieved in external assessments such as PISA without abdicating principles of education for citizenship. Therefore, there was an immersion in literature review, when clues to possible contributions were sought. The results showed that the field of content is not the most important in teacher education, it is equally important to know the practical classroom.

Keywords: Experiences. Training. Education . Canada.

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação tem sido tema de debates mundiais. Diversas avaliações têm demonstrado a falta de equidade entre diferentes países e uma verdadeira crise na educação brasileira. Esse fato é confirmado pelos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) do ano de 2009.

Essa avaliação revelou que existem no Brasil tanto estudantes com desempenho comparável ao dos chilenos (que apresentam o melhor sistema de ensino da América Latina, de acordo com as avaliações internacionais) quanto com desempenho equivalente ao do Panamá ou Azerbaijão (MEC, 2013). Apesar da grande evolução do Brasil na educação básica – saltou de 368 para 401 pontos – e da superação da Argentina e da Colômbia, o país ainda ocupa a 53ª posição de um total de 65 países na tabela geral do PISA. Países asiáticos como Xangai, Coreia do Sul, Hong Kong, Cingapura e Japão estão entre os dez primeiros colocados, acompanhados da Finlândia, Canadá, Nova Zelândia e Austrália. Esses países ocupam, em todos os ramos do saber, as melhores posições numa tabela classificatória.

No caso da China, as inovações em educação começaram em 1978. A cidade de Xangai

liderou o processo das reformas e dentre elas, o sistema educacional. Na década de 1980, ocorreram mudanças nos currículos escolares que consideraram, em sua composição, disciplinas obrigatórias, eletivas e atividades extracurriculares. Aliadas a essas mudanças, o país investiu na formação inicial e continuada dos professores e na renovação do material pedagógico, além de estabelecer um sistema de avaliação das escolas, em termos de estrutura física e qualidade da educação oferecida. Na essência, a reforma educacional de Xangai reuniu o comprometimento de professores e escolas com recursos para que as metas estabelecidas de qualidade do ensino fossem atingidas (VELOSO, 2013).

Já na Finlândia, a reforma na educação foi implementada nas décadas de 1970 a 1990 e teve como princípio oferecer iguais oportunidades e proporcionar aprendizagem ao longo de toda a vida. No período de 1999 a 2003, investiu-se em idiomas estrangeiros, avaliações em busca de melhor qualidade na educação, aprimoramento da cooperação entre as escolas e o mundo do trabalho, e estabeleceu-se padrões para capacitação de professores pré-serviço e em serviço. Em 2003, um Conselho de Avaliação foi criado, em nível nacional, com objetivo de coordenar procedimentos de verificação e avaliação (OCDE, 2004).

O Canadá, por sua vez, realizou uma ampla reforma educacional no início na década de 1990. As mudanças ocorreram, em especial, nos quadros administrativos escolares que fundiram-se para melhorar a eficiência, na criação de conselhos escolares visando maior envolvimento dos pais, no melhor controle dos gastos com educação, entre outras. Em Ontário aconteceram mudanças planejadas de forma sistemática, tais como: o rígido monitoramento do desempenho dos alunos, da qualidade da escola e das competências dos professores em relação aos padrões profissionais (OCDE, 2004). Assim, o Canadá foi reconhecido pela sua experiência educacional bem sucedida aliada à excelência técnica e à competência de seus docentes.

Diante do exposto e considerando que é de suma importância conhecer propostas educacionais bem sucedidas para a elaboração de novas propostas com vistas à melhoria da qualidade da educação, este trabalho objetivou investigar as características da educação brasileira e da educação canadense com foco na formação docente. Assim, inicialmente trataremos questões relacionadas ao sistema educacional do Brasil e do Canadá para, posteriormente, abordar aspectos relacionados à formação docente.

METODOLOGIA

A questão central deste trabalho é: por que será que os países que obtiveram os melhores resultados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – 2009 (Pisa) fazem para estar entre os dez primeiros colocados? E o Brasil, mesmo com o avanço evidenciado no relatório do Pisa, está no caminho certo para acompanhar ou antecipar mudanças tecnológicas?

Para responder a esta pergunta, foram coletados dados a partir da análise da literatura sobre o tema em sítios oficiais de Educação, em artigos científicos e em revistas de instituições do Brasil e do Canadá. Phillips (2000) assevera que a apreciação de experiências análogas em diferentes países e a procura de elucidações para elas permite o entendimento de possíveis alternativas para um redesenho dos sistemas de ensino. Entretanto, é pertinente

observar que a análise de experiências similares em outros cenários e contextos não indica a reprodução das mesmas. É importante destacar que os dados colhidos foram analisados de forma qualitativa.

1. Sistema de Educação Brasileira e Canadense

1.1. Sistema de Educação Brasileira

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) é a instituição responsável por organizar e integrar as políticas de Educação em nível nacional. Por intermédio de suas Secretarias, coordena as diretrizes políticas de organização, avaliação e formação de professores relacionadas com a Educação Básica e com o Ensino Superior. Além das secretarias, há também o Conselho Nacional de Educação e as Diretorias Regionais de Ensino que integram o sistema de ensino brasileiro.

A Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabelece as diretrizes e normas da educação no país e abrange temas como: princípios e fins da educação, a organização da educação nacional, níveis e modalidades da educação e do ensino, profissionais da educação, recursos financeiros, entre outros. Além desta Lei, temos também os Planos Nacionais de Avaliação (PNE's), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, entre outros, que orientam o cotidiano das escolas e o trabalho do professor. (BRASIL, 2013)

Além das determinações da LDB, os estados e os municípios também lançam suas diretrizes e indicações para seus sistemas de Educação, com base nas políticas do MEC, o que acentua algumas diferenças, dentre outras, no currículo, na avaliação e no controle.

No Brasil, coexistem sistemas de ensino da União, dos Estados e dos Municípios, que devem se organizar em regime de colaboração, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação e a articulação de diferentes níveis e sistemas de ensino (BRASIL, 2013). A educação é dividida em dois níveis: educação básica (que compreende a educação infantil e o ensino fundamental e médio) e a educação superior.

A afirmativa de que a formação dos professores no Brasil não contribui para que os alunos se desenvolvam como pessoas, obtenham sucesso na aprendizagem e, principalmente, atuem como cidadãos participativos, num mundo em constante transformação, parece ser um pensamento consensual (GONÇALVES, 2005).

1.1.1. Formação Docente no Brasil

No que tange aos profissionais da educação, embora inicialmente a formação fosse predominantemente por meio do ensino profissional realizado em nível médio (antigo 2º grau), a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 determina em seu artigo 62º, que a formação docente seja feita em nível superior (curso de licenciatura, de graduação plena) em universidades ou institutos superiores, e coloca como formação mínima admitida para magistério na educação infantil e nas séries iniciais a formação de nível médio na modalidade Normal.

Ainda assim, a formação docente no Brasil tem sido muito criticada, pois não tem preparado o professor adequadamente para a sala de aula. Gatti (2009) apresenta alguns desafios a serem superados, tais como: ausência de perfil profissional claro para o professor, ausência da prática profissional, incompatibilidade entre teoria e prática, a omissão do ensino sobre o que deve ser ensinado (conteúdo) e não apenas o “como”, a falta de foco no como e para que ensinar em detrimento do ensino apenas do conteúdo nos cursos de licenciatura, descaso com a formação na Educação Infantil, falta de planejamento e supervisão dos estágios na licenciatura, precariedade de materiais utilizados em sala, muitas vezes limitados a apostilas e cópias de capítulos de livros, entre outras.

A autora questiona ainda as licenciaturas realizadas à distância, resultado de políticas induzidas pelo MEC desde 2006, quando foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de promover a formação inicial e continuada a distância de professores da Educação Básica.

Questionamentos sobre a qualidade desses cursos perpassam as tentativas de expansão da oferta por meio de políticas de globalização que sucateiam o ensino e substituem as relações humanas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). Por outro lado, a defesa da democratização do acesso à educação superior que a Educação a Distância (EAD) possibilita pode ser justificada caso represente efetivamente uma oportunidade de formação de professores com qualidade, e isso significa capacidade de acompanhamento e supervisão desses cursos em todo o território nacional.

Com relação à formação continuada, Gatti (2009) também observa que há pouca sintonia com as necessidades e dificuldades encontradas pelos professores no trabalho que realizam na escola e essa situação agrava-se com o fato de que a maioria dos formadores não tem conhecimento sobre a prática escolar da qual estão a formar. Considerando que os programas de formação oferecidos geralmente carecem de acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, há também uma dificuldade destes em efetuar mudanças significativas no trabalho que realizam. Além disso, a descontinuidade das políticas do sistema educacional dificulta a consolidação de processos de formação continuada eficientes (GATTI, 2009).

Em estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que objetivou avaliar a formação, a carreira e o salário dos docentes brasileiros constatou-se que os cursos de Pedagogia têm uma característica fragmentada e um conjunto disciplinar disperso. Segundo a pesquisa, quase não se encontram disciplinas referentes aos conteúdos que devem ser ensinados na escola básica, e nas demais licenciaturas prevalecem os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos. Os estágios obrigatórios nas licenciaturas constam nas propostas curriculares sem planejamento, supervisão e vinculação clara com os sistemas escolares (GATTI, 2009).

O quadro apresentado nos desafia à difícil – embora possível – tarefa de buscar outras formas de organizar a formação docente no Brasil. O ponto de partida é a reflexão a partir da própria prática. Feito isso, mirar outras práticas pode representar um bom começo para a reconstrução de outro modelo de Educação, capaz de tornar possível o alcance dos objetivos almejados.

1.2. Sistema Educacional Canadense

Não existe no Canadá, um departamento federal de educação ou um sistema nacional integrado de Educação (CANADÁ, 2005). Em cada jurisdição, departamentos ou ministérios de educação são os responsáveis pela organização, provisão e avaliação da educação nos níveis elementar e secundário.

Os sistemas de ensino desenvolvidos no Canadá preocuparam-se com a diversidade cultural do país, objetivando unir diferentes elementos históricos, geográficos e étnicos. Em 1988 foi criada a Lei do Multiculturalismo consagrando dois princípios essenciais: liberdade de conservação e compartilhamento do patrimônio cultural para todas as pessoas da sociedade canadense, e a criação de políticas, programas e práticas que garantam oportunidades iguais focando o entendimento e o respeito pela diversidade da sociedade canadense.

O Sistema de Ensino do Canadá é formado por 10 sistemas provinciais e 3 territoriais que dividem estruturas educacionais e instituições similares mas que respondem a situações históricas, geográficas e culturais distintas. Em cada jurisdição, há Departamentos ou Ministérios de Educação que são responsáveis pela organização, provisão e avaliação da Educação nos níveis elementar e secundário. De um modo geral, seu sistema de ensino é organizado em quatro níveis, a saber: Pré-elementar, Elementar, Secundária e Pós-secundária (ou universitária).

Alberta é uma das províncias que oferecem maior atendimento educacional no Canadá, e oferecendo 2 anos adicionais no Programa Pré-elementar. O financiamento da Educação provém de fundos públicos transferidos via governo da província ou do território ou mistamente, além das taxas locais que são recolhidas pelo governo ou pelos Conselhos Escolares que têm o poder de impor taxas.

A Educação Superior no Canadá tem a duração parecida com a do Brasil: em média, 4 anos de graduação, 2 anos de mestrado e 3 a 5 anos de doutorado (CANADÁ, 2013).

O Canadá passou por processo similar ao que vivenciamos hoje no Brasil em relação à expansão da Educação. A ampliação de oferta de matrículas não acompanhou a qualidade requerida. Observa-se que o nível dos alunos ingressantes na universidade é correlato à Educação Básica de baixa qualidade recebida (MCKENZIE, 1994).

Mckenzie (1993) destaca o processo de construção do conceito de Educação para a Cidadania no Canadá. Inicialmente, o conceito de cidadania restringia-se a elementos civis, sendo mais tarde nele reconhecidos elementos políticos, sociais e morais.

Segundo ela, o forte processo de imigração provocou a necessidade de se pensar uma educação capaz de preparar os adultos para a participação na sociedade. Nesse sentido, desenvolveu-se o conceito de Educação para a Cidadania que leva em consideração a importância da história, a leitura crítica da palavra aliada a do mundo, conforme assinala Freire (1988), a importância das Ciências Sociais, da alfabetização para o exercício da cidadania, educação moral, cuidado com o meio ambiente, cidadania global e ampliação do currículo com temas universais.

A participação do governo na Educação para a cidadania é visível por meio da criação de um Departamento de Multiculturalismo e Cidadania, da produção de materiais para distribuir para a população, bem como materiais pedagógicos para as escolas, do cuidado

com os imigrantes, da responsabilidade ambiental e do repasse de recursos federais à Educação, na ordem de 5,6 bilhões de dólares canadenses em 1990/1991 (MCKENCZIE, 1993).

Segundo a mesma autora, as províncias também se responsabilizam pela Educação para a Cidadania, no entanto, têm menos sucesso, pois o currículo que oferecem com destaque para o assunto não é obrigatório e poucos alunos frequentam. A inclusão do estudo da História e das Ciências Sociais também não basta, há que se rever métodos, além do currículo. Por outro lado, destaca-se que 1 em 5 canadenses participam de algum curso de formação continuada no Canadá e 1 em cada 7 canadenses tem ensino superior.

Segundo Marques (2003), o Canadá foi um dos primeiros países a implantar a política do multiculturalismo, tendo abandonado o biculturalismo em 1971. Inicialmente, o argumento principal foi a preservação das culturas minoritárias, evoluindo, posteriormente, buscou-se objetivos maiores, como a igualdade, a participação social e a unidade nacional.

No Relatório Anual de 1994 sobre a Lei do Multiculturalismo foram identificadas três áreas de reforço da intervenção do governo: eliminação do racismo e da discriminação, vencer os problemas de integração das minorias étnicas e promover valores comuns. Quanto aos aspectos mais relevantes na área educacional foram destacados os programas de ensino multiculturais e anti-racistas que, segundo Marques (2003), orientam os alunos para um entendimento e apreciação de outras culturas.

Para Redonnet (1996, citado por SANTOS, 2000), a construção de um sistema federativo que consiga preservar a unidade na diversidade é tarefa complexa, pois significa conciliar o encontro cultural entre os habitantes nativos e o conflito da coroa britânica com a França pelo Canadá. A complexidade da organização de uma política capaz de assentar-se em valores comuns tem sido um grande desafio para a consolidação dessa nação marcada pelo multiculturalismo (LINTEAU et. al., 1989, citado por SANTOS, 2000).

1.2.1. Formação Docente Canadense

A diversidade sociocultural do Canadá provocou a coexistência de diversos modelos de formação de professores e, por conseguinte, diferentes tipos de instituições para a sua qualificação.

A primeira lei da educação quebequense – l'Acte pour pourvoir à l'établissement d'école normales, publicada em 1836, manifestou o desejo do governo de preparar os professores para suas escolas - em tom laico - que deveria reunir católicos e protestantes sob o comitê do Estado, que previa a criação de duas escolas bilíngües. Conforme relata Jardimino, 2010, até 1836 não existia uma escola de formação no Canadá. Somente no ano de 1859 foram fundadas três importantes escolas normais da região: Escola Norma Laval no Québec, Escola Normal Jacques-Cartier e Escola Normal McGill em Montréal (JARDILINO, 2010).

No período de 1836 a 1939, a maioria dos professores do ensino elementar realizou sua formação em instituições não especializadas. A sua qualificação era legitimada mediante reconhecimento de diplomas ou certificados sancionados pela Secretaria Central de Exames.

Em seguida, houve a expansão da Escola Normal, entre 1939 e 1964, quando o Estado assumiu a responsabilidade pela formação de professores do Ensino Básico. De 1964 a

1970 incidem no Canadá discussões e debates promovidos por entidades de classe sobre a qualidade da formação de professores realizada pelas escolas normais. A partir de 1970, as universidades assumem a qualificação de professores (SANTOS, 2003).

Almeida e Biajone (2005) relatam que no final dos anos de 1980, o Canadá e os Estados Unidos começaram um movimento de reforma na formação inicial de professores da educação básica que tinha por objetivo maior a reivindicação de status profissional para os profissionais da educação. Partiam do princípio de que existe uma base de conhecimento para o ensino, com o intuito de melhorar a formação dos professores.

Diante desse novo cenário, diversos pesquisadores começaram a investigar a sistematização desses saberes. Assim, iniciou-se um processo de profissionalização que pudesse favorecer a legitimidade da profissão, distinto do entendimento da docência como um fazer vocacionado.

Por conseguinte, nesse período, a profissionalização passou a ser um meio de elevar o status do professor, de modo a tornar o seu trabalho mais valorizado e respeitado (CARLSEN, 1999 citado por RAMOS et al, 2008). Em que pese essa formação estar vinculada à definição de um conhecimento de base para o ensino, há de se destacar a preocupação de se identificar a relação do professor com os diferentes saberes presentes na prática docente (TARDIF et al, 1991).

Nos últimos anos, fatores têm contribuindo para aumentar o status dos professores para o fortalecimento profissional. Esses fatores incluem admissão seletiva à capacitação docente, desenvolvimento de padrões profissionais de ensino, supervisão mais rigorosa – em alguns casos, pelas autoridades escolares – e tempo adicional para capacitação em serviço (OCDE, 2004).

Assim, para ensinar em escolas na província Alberta no Canadá, os futuros professores devem obter uma licenciatura, uma pós-graduação em educação e atender as Teaching Quality Standards for the Interim Professional Certificate (Normas de Qualidade para o Ensino de certificado profissional provisório). Professores com um certificado profissional provisório devem possuir o conhecimento, habilidades e atributos relacionados com a certificação temporária e aplicá-las adequadamente para a aprendizagem do aluno. Durante seus dois primeiros anos de ensino, os professores devem utilizar as normas e padrões para orientar o seu ensino, refletir sobre a sua prática e o seu desenvolvimento profissional em colaboração com os supervisores e avaliadores (INCA, 2013).

Além disso, os professores que detêm o certificado provisório devem demonstrar consistentemente que eles entendem:

- as variáveis contextuais que afetam o ensino e aprendizagem;
- a estrutura do sistema de ensino de Alberta;
- os programas de estudos relevantes para as disciplinas que ensinam;
- como identificar os diferentes estilos de ensino-aprendizagem;
- planejamento de curto, médio e longo prazo;
- necessidades de segurança física, social, cultural e psicológico para os alunos;
- a importância de respeitar a dignidade dos alunos;
- que existem muitas abordagens de ensino e aprendizagem;
- as funções de ensino tradicional e tecnologias de aprendizagem;

- efeitos de avaliação dos alunos;
- a importância do envolvimento dos pais, propositadamente e de forma significativa, em todos os aspectos de ensino e aprendizagem;
- como identificar recursos relevantes para o ensino e a aprendizagem, e como incorporá-los em sala de aula para seus alunos;
- a importância de contribuir, de forma independente e colegiada, com a qualidade de sua escola;
- a importância da aprendizagem ao longo de sua carreira;
- a importância de orientar suas ações com uma visão pessoal e geral do objetivo de ensinar, e que se espera para atingir o Padrão de Qualidade de Ensino.

Portanto, um professor que trabalha em uma escola de Alberta por dois anos (ou 400 dias) pode receber o Permanent Certification (Certificação Permanente). Para isso, ele deve demonstrar, em sua prática, repertórios profissionais que são expandidas para além dos padrões provisórios (INCA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o PISA, os sistemas escolares dos países que oferecem a mesma oportunidade aos alunos, tendem não apenas ter os melhores índices de avaliação, mas também diminuir a influência da realidade social e econômica dos estudantes, no seu desempenho escolar. Nesses países, alunos em contextos diferentes frequentam as mesmas escolas e tem as mesmas oportunidades para aprender. Raramente, os estudantes repetem o ano ou são transferidos de escolas devido a problemas de comportamento ou baixo rendimento escolar (DORETTO, 2013).

Na visão de Veloso (2013), os avanços na educação são lentos. Para o autor, o Brasil encontra-se no caminho certo, porém tem sérios desafios a enfrentar. Afirmar que no Ensino Médio 50% dos jovens, na faixa etária entre 15 a 17 anos, estão fora da escola e que entre os educadores permanecem dúvidas e discussões de como deveria ser organizado o Ensino Médio – haver mais diversificação de ensino técnico ou outras trajetórias a serem consideradas. Quanto ao Ensino Fundamental, observa que ainda não existe uma nota de avaliação para cada escola. Segundo o economista, o importante é insistir na estratégia de avaliação e de cobrança de resultados.

Apesar das reformas apresentadas serem exclusivas aos países relacionados, verificam-se semelhanças entre elas, que podem ser consideradas para o Brasil. Observa-se que a presença das mudanças educacionais nesses países foram implementadas, inicialmente, por novos modelos de gestão do sistema escolar e que foram conduzidos de forma sistemática e contínua.

Outros fatores evidenciados nesses países apontam para um currículo básico aprovado em nível nacional; mais autonomia das escolas; expansão de um sistema diferenciado de provimento educacional de cada escola; criação de agências de avaliação nacional; testes e avaliações escolares empíricos; e desenvolvimento de alocação de recursos diferenciados

com base em resultados de avaliações (OCDE, 2004).

Desse modo, alguns aspectos dessas experiências podem ser considerados relevantes ao Brasil para a melhoria da qualidade do seu ensino. Por outro lado, compreende-se que as diferenças políticas, culturais e históricas de cada país impõem certos limites ao que pode ser aprendido e compartilhado quando se estuda sistemas educacionais diferentes. No entanto, Phillips (2000) definiu as razões para a realização de estudos comparativos na área de educação, incluindo, dentre outros fatores como a descoberta de possíveis alternativas para a organização do sistema educacional; as descrições de quais poderiam ser as consequências de determinadas reformas, avaliando-se experiências similares em vários países; a possibilidade de se fomentar a cooperação e o entendimento mútuo entre as nações, discutindo-se, política e culturalmente, as similaridades e diferenças, e buscando explicações para elas.

Muito embora este trabalho não seja um estudo de educação comparada, é importante destacar a sua importância para o conhecimento de organizações alternativas dos sistemas educacionais, a avaliação de experiências realizadas em outros países e a possível cooperação internacional (PHILLIPS, 2000).

Analizando história da Educação canadense, observam-se algumas pequenas semelhanças com os que vivenciamos no Brasil, como por exemplo, relação da Igreja x educação, metodologia dos jesuítas, objetivos ligados à cristianização do povo. A grande diferença parece relacionar-se ao nosso tardio entendimento da importância de respeito ao multiculturalismo, tão fortemente presente em nosso país e sua incorporação nas políticas públicas educacionais.

Percebeu-se com este artigo que a discussão sobre a qualidade da formação de professores no Brasil vem ocorrendo há décadas. Discute-se em congressos, seminários e encontros educacionais qual a melhor formação para professores, mas ainda existe uma demonstração clara da insatisfação dos modelos formativos, notadamente, dos cursos de licenciatura. Muito embora este não tenha sido um estudo de Educação Comparada, pretendeu-se apresentar um sistema educacional de sucesso para quem sabe podermos realizar uma possível cooperação internacional.

Por outro lado, o momento atual também produz medo e busca por atualização profissional em face da necessidade de acompanhamento das mudanças e transformações dos conhecimentos científicos e tecnológicos. Na área da Educação, observa-se uma fervorosa procura por cursos de formação continuada que, muitas vezes, mais distanciam que aproximam o professor da sua prática pedagógica. Scárdua (2006) alerta para não se transformar momentos preciosos de formação em cursinhos fast-food, que tem produzido, por vezes, o que chama de bulimia epistemológica. Por outro lado, atenta para a necessidade de mobilizar os professores que permanecem em situação de práxis reiterativa (VASQUEZ, 1977), a que chama de anorexia epistemológica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina; BIAJONE, Jefferson. Formação Inicial dos Professores em Face dos Saberes Docentes. Reunião Anual da ANPED. Anais eletrônicos, Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/28/textos/gt08/gt08278int.doc>>. Acesso em: 26 mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Brasília, 1999.

CANADÁ, Council of Ministers of Education. Education in Canada. 2005. Disponível em: <<http://www.cmec.ca/international/educationcanada.en.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2013.

DANTAS, Fernando. Paulo Renato e o consenso na educação. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/fernando-dantas/2011/07>. Acesso em: 08 jan. 2013.

DORETTO, Juliana. Os melhores sistemas educacionais do mundo. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/01/melhores-sistemas-educacionais-do-mundo>. Acesso em 26 mar. 2013.

FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

GATTI, B.; BARRETTO, E.S. de Sá. Professores no Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GONÇALVES, Rosana. Peixoto. Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Revista Lusófona de Educação, 2005

INCA, International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet – Canada, 2011. Disponível em: <http://www.inca.org.uk/2219.html?countrySelect=canada&subjectSelect=special&submit> Acesso em: 08 fev. 2013.

JARDILINO, José. Rubens Lima. Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, V.02, n.02, p. 54-61, 2010.

MCKENZIE, H. Citizenship Education in Canada. Political and Social Affairs Division, 1993.

_____. Education in Canada: current issues. Political and Social Affairs Division, 1994.

MARQUES, Rui M. P. Políticas de gestão da diversidade étnico cultura: Da assimilação ao multiculturalismo. Breve Exercício - Janeiro de 2003 Informação disponível em http://www.pch.gc.ca/progs/multi/index_e.cfm. Acesso em fev. 2013.

NUNES, Célia Maria. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf> . Acesso em 26 mar. 2013.

OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. Disponível em : <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/960409ue.pdf> 2004. Acesso em 06 fev. 2013.

PHILLIPS, David. Learning from elsewhere in education: some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany. *Comparative Education*, v. 36, n. 3, p. 297-307, 2000.

RAMOS, Valmor.; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Vieira Juarez O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física Esp.*, São Paulo, v. 22, n. 2, p.161-71, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbefe/v22n2/v22n2a7.pdf>. Acesso em jan. 2013.

SANTOS, E. A. História da educação e da sociedade canadense: a formação de professores para a escola elementar, 1836-1970. In: GOERGEN, P. & SAVIANI, D., (Orgs). *Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro – 2. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Nunes, 2003.*

SCÁRDUA, Martha Paiva. Educadoras Populares e EJA: saberes, formação e trabalho pedagógico. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Lahaye. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática de um saber docente. *Teoria & Educação*, n. 04, 1991.

VASQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VELOSO, F. A reforma educacional em Xangai. Disponível em: <http://sergyovitro.blogspot.com/2011/03>. Acesso em 10 fev. 2013.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL

Ten Micheliny Jafar de Souza Abreu

Mestranda em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília

Especialista em Arte, Educação e Tecnologia Contemporânea - UnB

Especialista em Metodologia do Ensino Superior - UFAM

Graduada em Pedagogia - UFAM

Supervisora Escolar no CMB



Resumo: Este estudo pretende levantar pontos importantes sobre os alunos com necessidades especiais de uma Instituição Federal de Ensino Regular. Propõe-se a colaborar com a análise e discussão com base na legislação que ampara a inclusão de alunos com necessidades especiais, bem como os principais embates que suscitam tal desafio. Também dialoga com o corpo docente na busca de possíveis soluções e ajustes no processo educativo. Percebe-se que é necessário ajustar o apoio a esse grupo especial de alunos com adaptações no currículo escolar, na capacitação do corpo docente e na gestão dos recursos pedagógicos.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Aluno. Escola.

Abstract: This study aims to raise important points about students with special needs in a Regular Federal Education. It is proposed to collaborate with the analysis and discussion based on legislation that supports the inclusion of students with special needs, as well as the major conflicts that evoke such a challenge. It also converses with the faculty seeking for possible solutions and adjustments in the educational process. It is understood that it is necessary to adjust the support to this group of students with special adaptations in curriculum, in the training of faculty and management of teaching resources.

Keywords: School inclusion. Student. School.

INTRODUÇÃO

Desde o final dos anos 80, a sociedade brasileira tem discutido a questão da inclusão. Entretanto, o que se observa é que existem poucas mudanças concretas em relação a esse tema. Há muitas dúvidas, opiniões vagas, leis que ainda precisam ser adequadamente entendidas e cumpridas.

A necessidade por uma educação diferenciada e orientada para os chamados “alunos especiais” cresce cada vez mais. Isto se observa através da demanda de alunos que chegam às instituições escolares. Daí a necessidade da séria reflexão por parte do corpo docente para impulsionar a mudança de paradigma, numa perspectiva ética e de valores sociais para construção de uma sociedade mais justa.

No Brasil a Constituição Federal, em seu artigo 208, assegura o direito aos alunos com necessidades especiais em escola regular, bem como os artigos 58, 59 e 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Plano Nacional de Educação – PNE. A

Declaração de Salamanca, documento produzido pela UNESCO em 1994, tem norteado as políticas públicas de vários países a trabalharem com alunos com necessidades especiais.

Esses documentos definem, de forma geral, parâmetros para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum da rede regular de ensino. Porém, eles não representam uma mudança real para educação inclusiva. É preciso conciliar a política e a prática para que tenhamos uma inclusão fundada nos princípios dos Direitos Humanos e da Declaração de Salamanca.

O que se percebe, segundo esses documentos, é que a educação da criança com necessidades educacionais especiais deverá ser de uma qualidade que atenda às suas necessidades e a inclua de forma ativa na sociedade. É inegável que, para ocorrerem mudanças significativas nas escolas, é necessário entender antes de tudo o processo, não focalizando apenas na deficiência, mas sim compreendendo e entendendo o “sujeito” em seu desenvolvimento pleno como pessoa. Ainda se dá muita ênfase a um conhecimento linear, mas é preciso mudar esse paradigma.

A educação é uma construção dialética. Ao se padronizar a aprendizagem, não se permite compreender o indivíduo como um sujeito ativo e reflexivo. Pelo contrário, reforça-se a ideia do estudo centralizado, descaracterizando a construção personalizada da informação e do conhecimento, que faz parte da sua formação e desenvolvimento humano.

Diante desse contexto, este trabalho tem como objetivo estudar sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais de uma Instituição Federal de Ensino de educação básica. Para realização deste trabalho, propõe-se a modalidade do estudo de caso, análise documental e entrevistas com professores e pedagogos da seção psicopedagógica, dentro de uma abordagem de pesquisa quantitativa e qualitativa.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO DA INCLUSÃO

Os estudos recentes mostram que, nas últimas duas décadas do século XX, o direito à educação foi debatido de forma mais intensa e integral.

Essa busca por uma escola que contemple uma estrutura pedagógica de forma mais igualitária foi discutida e assumida a partir de documentários nacionais e internacionais, tais como: Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Atualmente existem outros documentos que embasam e apoiam a questão da inclusão de alunos com necessidades especiais que são: A Convenção de Guatemala (2001), a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada e incorporada à Constituição como Decreto Legislativo nº 186/ 2008 (Brasil, 2008) entre outros dispositivos legais.

Esses documentos servem para embasar as diretrizes da inclusão, tendo como perspectiva a busca de uma educação para todos. Tal perspectiva se fundamenta na busca de propostas de melhorias para o desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular de ensino.

Tal proposta se baseia no discurso de que o uso de diferentes estratégias de ensino em sala, de forma adequada para cada aluno com necessidades especiais, pode contribuir significativamente para o seu desenvolvimento, como também para todos os estudantes envolvidos no processo. E, dessa forma, o educador passa a ter um papel importantíssimo nesse processo educativo, pois poderá propor diversas atividades que estimulem os alunos a desenvolverem suas habilidades dentro das limitações de cada um.

As salas de aula podem tornar-se comunidades de apoio mútuo se os professores promoverem o respeito pelas diferenças e proporcionarem oportunidades diversificadas para os alunos enxergarem uns aos outros de muitas maneiras (STAIMBACK, 1999, p.299).

Dessa forma, este trabalho se justifica pela compreensão do benefício da permanência dos alunos com necessidades especiais num espaço educativo de ensino regular. É através da convivência com alunos de diferentes pontecialidades e limitações que os alunos têm oportunidades de aprender mais coisas do que o currículo formal pode ensinar.

Sabe-se que o processo de inclusão, na rede regular de ensino, não é uma tarefa fácil, pois temos uma realidade educacional bastante complexa e difícil, e dessa maneira faz - se necessário buscar novas formas de mudá-la: aulas ainda dentro do modelo tradicional em sua grande maioria, com uso de quadro negro e giz; salas lotadas; alunos indisciplinados; professores despreparados; materiais didáticos descontextualizados com a realidade atual, etc.

Mas, então, diante dessa complexa realidade, como fica a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino?

Perrenoud (1993) explicita que há necessidades de reformulação na formação inicial do professor de ensino básico. Ele aponta para uma grande dose de idealismo nos cursos de formação. Em grande parte, os cursos de licenciaturas trabalham de forma descontextualizada com a realidade educacional brasileira. De forma geral, muitos desses formadores desconhecem a realidade da sala de aula, das escolas e do sistema educacional.

É importante formar cidadãos responsáveis e comprometidos para propiciar uma educação para todos. Uma boa formação onde se trabalhe a conscientização para combater as barreiras da inclusão se faz extremamente necessária.

Estudos apontam a importância em se discutir, de forma mais pontual, a efetiva inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, Carvalho enfatiza que:

Os próprios professores têm se queixado de sentimentos de segregação. Os que atuam em educação especial lamentam não serem incluídos em todas as reuniões pedagógicas que acontecem na escola ou nas Secretarias de Educação, ficando limitados às que são organizados pela educação especial. Curiosamente, seus pares que trabalham em turmas regulares também não são convidados a participar dos trabalhos pedagógicos promovidos pela educação especial (CARVALHO, 1998, p.91).

Assim, faz-se necessário refletir que não basta somente incluir o aluno com necessidades

especiais no processo educativo na rede regular de ensino. Se a escola não abrir o espaço para a discussão de forma mais séria, pensando alternativas, estratégias para que esses alunos se desenvolvam como pessoa, o processo de inclusão perderá o seu objetivo.

E, dessa forma, Ferreira nos faz refletir sobre a importância de se propor uma nova forma de ensinar:

O processo de mudança da pedagogia tradicional (leitura, cópia, exercícios no caderno ou livro, etc.) para uma pedagogia inclusiva, pouco a pouco transforma o docente em pesquisador de sua prática pedagógica, pois a nova dinâmica de ensino faz com que adquira habilidades para refletir sobre sua docência e aperfeiçoá-la continuamente. O docente aprende a reconhecer o valor e a importância do trabalho colaborativo e da troca de experiências com seus colegas professores, os quais podem contribuir de forma sistemática sobre novas formas de ensinar, de lidar com velhos problemas e de se desenvolver profissionalmente (FERREIRA (2006, p. 6).

MÉTODO

a) Caracterização do espaço educativo.

Pesquisas recentes mostram um grande avanço dos alunos matriculados em escolas públicas com necessidades especiais na rede regular de ensino. Diante do fato, importa abrir discussões sobre a questão da inclusão, pois se tem a consciência de que apenas mudanças estruturais não bastam; é preciso realizar um trabalho em conjunto em diversos níveis, através da conscientização de um novo processo educativo que se propõe na educação atual.

Devemos lembrar que a inclusão dos alunos especiais no contexto da escola regular não é um ato de bondade ou de nobreza, nem pode ser considerado como tal, trata-se única e exclusivamente do reconhecimento de um direito moral e legal deste aluno. Por sua vez, é um direito moral e legal do professor ter condições adequadas e de apoio, para exercer seu trabalho com qualidade e eficiência (COLL et al,1995, p.16).

É a partir da identificação desse problema – da necessidade de adequada inclusão – que este trabalho, a partir de um estudo de caso, procura ampliar a discussão.

Nota-se que o caso escolhido é bastante revelador, uma vez que esta Instituição de Ensino é uma das escolas públicas federais de maior prestígio no Brasil, cujos índices de aprovação em vestibulares, por exemplo, contribuem em parte para salvar a combalida avaliação do ensino público do país. Se em uma escola como esta o processo não se faz como idealizado, o que dizer das demais escolas com estrutura escolar e pedagógica sofrível?

O ponto de partida da escolha do estudo de caso é a constatação de um considerável aumento de alunos ingressados que apresentam necessidades especiais nos últimos cinco anos, como se verá mais adiante.

O estudo se baseou nos resultados obtidos no documento próprio da Instituição denominado “Restrito Pedagógico”¹, produzido pela Seção Psicopedagógica, além de outros documentos normativos que apóiam as diretrizes pedagógicas da instituição.²

A escola ministra o ensino regular de nível básico na modalidade fundamental II e ensino médio, atendendo, prioritariamente, ao ensino preparatório e assistencial. Possui um corpo docente de 260 professores, dentre eles professores militares e civis concursados, tendo em média anual 3000 alunos, distribuídos em mais de 90 turmas de aula, ocupando uma respeitosa área de 240.000 m².

O ensino desta instituição é realizado em consonância com a legislação federal de educação e obedece às leis e aos regulamentos em vigor no Exército, em especial às Normas e Diretrizes do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX). Funciona pautando-se nos princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da camaradagem, englobado pelos valores, costumes e tradições militares.

Além da finalidade prevista no Regulamento que orienta esta instituição, cabe, por meio de sua ação educacional, promover ao corpo discente o desenvolvimento integral, a formação para o exercício da cidadania e os meios para progredir nos estudos posteriores e realizar-se como pessoa e como profissional.

De acordo com o guia do aluno 2012, a ação educacional desenvolvida e que fundamenta sua proposta pedagógica são:

I. Oferecer ao aluno condições de acesso ao conhecimento sistemático universal, considerando a realidade de sua vida, proporcionando uma formação integral para o seu desenvolvimento nas áreas cognitivas, afetiva e psicomotora;

II. Capacitar o aluno para a absorção de conteúdos programáticos qualitativos e de pré-requisitos essenciais ao prosseguimento de seus estudos, com base no domínio da leitura, da escrita e das diversas linguagens utilizadas pelo homem, permitindo-lhe analisar, sintetizar e integrar dados, fatos e cálculos, para resolver situações- problemas simples ou complexos, valorizando o seu desenvolvimento pessoal;

III. Utilizar procedimentos didáticos e técnicas metodológicas que conduzam o aluno a ocupar o centro do processo ensino- aprendizagem e a construir, com a mediação do professor, o próprio conhecimento, fruto de abordagens seletivas, contextuais, interdisciplinares, contínuas e progressivas;

IV. Estimular no aluno o desenvolvimento de atitudes crítico- reflexivas, espírito de investigação, criatividade, iniciativa e respeito às diferenças individuais, conduzindo-os a aprender a aprender e aprender a pensar;

V. Conduzir o aluno a compreender o significado das áreas de estudo e das disciplinas,

enquanto participante do processo histórico da transformação da sociedade e da cultura,

1 O “Restrito Pedagógico” é um documento interno do CMB, criado em 2009 pela Seção Psicopedagógica. Tem como objetivo registrar as orientações indicadas nos laudos médicos dos alunos que necessitam de atenção especial (NEE) e orientar as ações da supervisão e orientação escolar. Constitui também um instrumento que auxilia o corpo docente nas salas de aula.

2 R-69 (Regulamento dos Colégios Militares), Regimento Interno, Normas Pedagógicas de Gestão Escolar e Guia do Aluno.

desenvolvendo a sua autonomia, valorizando o conhecimento prévio, suas experiências e as relações professor-aluno e aluno-aluno, conscientizando-os de que a aprendizagem adquirida é mais importante que a avaliação educacional de aferição escolar; e

VI. Desenvolver no aluno atitudes, valores e hábitos saudáveis à vida em sociedade, num ambiente no qual todos possam:

- a) Compreender e respeitar os direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão patriota, da família, dos grupos sociais, do estado e da nação brasileira;
- b) Acessar e dominar recursos científicos relevantes que lhes permitam situar-se criticamente diante da realidade, assumindo responsabilidades sociais;
- c) Preparar-se para participar produtivamente da sociedade, no exercício responsável de sua futura atividade profissional; e
- d) Praticar a atividade física, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida, agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e a saúde coletiva.

Dentro da perspectiva que compõe os seus fundamentos de ensino, alguns princípios são prioritários dentro da sua proposta pedagógica, tais como:

1. Adequação à era do conhecimento no qual se destaca a difusão universal e instantânea de dados, informações, descobertas e conhecimentos, com precisão e riqueza de detalhes decorrentes de progresso biológico e tecnológico.
2. Culto às tradições, à memória e aos valores morais, culturais e históricos do Exército Brasileiro, onde o aluno é preparado para aprender a conviver numa sociedade democrática como cidadão responsável e patriota.
3. Interdisciplinaridade e contextualização, procedimentos didáticos e técnicas metodológicas. Estes princípios pedagógicos deverão ser trabalhados dentro de um diálogo permanente de conhecimento com várias áreas do saber, de forma que a exploração dos conhecimentos deverá ir além da descrição do fato, procurando construir nos alunos a capacidade de observar, analisar, explicar, prever e intervir, buscando sempre trabalhar o conhecimento em observância com a contextualização, em situações da vida cotidiana e da experiência espontânea do aluno.
4. Procedimentos didáticos e técnicas metodológicas estão voltados para que conduzam o aluno a ocupar efetivamente o centro do processo de ensino aprendizagem, por meio de situações ações – problema que o levem a pesquisar, refletir, criar e construir o próprio conhecimento.

São várias atividades extracurriculares oferecidas como complemento e apoio das atividades escolares. Estas atividades são normalmente realizadas no contraturno, e é oferecida a todos os alunos que desejam participar, tais como: música, balé, natação, atletismo, handebol, futebol, esgrima, futsal, xadrez, aulas de apoios pedagógicos de matemática e português, plantões de dúvidas, apoio com aulas extras para aos alunos que participam de olimpíadas de matemática, física, astronomia, biologia e química. A escola também oferece atividades literárias, com o objetivo de trabalhar e despertar no aluno o gosto pela poesia e pela literatura, chamada de “Garança Poética”.

Além destas atividades extracurriculares, a escola oferece apoio de orientação educacional e supervisão escolar, biblioteca, formação continuada ao corpo docente, que ocorre duas vezes ao ano chamado de ESTAP (Estagio de Aperfeiçoamento Pedagógico),

como também recuperação bimestral aos alunos e reuniões de pais a cada fim de bimestre.

Ao ingressar na escola, o aluno passa por várias etapas e avaliações que são obrigatórias a todos, tanto aos filhos dependentes de militares como aos concursados. Esse processo de análise e avaliações tem como objetivo colher informações a respeito do discente, para que, caso o aluno venha a precisar de algum apoio no decorrer do ano letivo, seja pedagógico, psicológico e físico, essas informações servirão de apoio, sendo elas nas seguintes etapas:

1. Exames de Saúde: O exame de saúde avalia as questões físicas do aluno ao ingressar, para saber se está apto ou inapto a exercer as atividades físicas oferecidas na escola, como também verificar o estado geral de sua saúde

2. Avaliação Diagnóstica: A avaliação diagnóstica tem a finalidade de verificar o nível de conhecimento dos alunos novos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Àqueles alunos que obtiverem resultado Inapto ou Apto com Restrição serão ofertadas, gratuitamente pelo colégio, no contraturno, aulas de absorção de pré - requisitos durante todo o bimestre letivo, a fim de torná-los aptos a seguir nos estudos.

b) Participantes

Foi aplicado um questionário para 10 professores do 6º ano do ensino fundamental, sendo que só 08 professores responderam a ele. O questionário teve como objetivo buscar informações de como o professor está percebendo a questão do processo de inclusão na rede regular de ensino, como também verificar questões sobre sua prática na sala de aula, e quais as principais dificuldades encontradas por ele ao trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais.

c) Instrumentos

O estudo se baseou nos resultados obtidos no documento próprio da Instituição denominado “Restrito Pedagógico”³, produzido pela Seção Psicopedagógica, além de outros documentos normativos que apoiam as diretrizes pedagógicas da instituição⁴. Como também do questionário aplicado aos professores.

d) Procedimentos

O questionário foi aplicado aos professores durante reuniões de coordenação de ano no mês de maio. Essas reuniões acontecem toda segunda feira, no horário de educação física (1500h às 1700h) Esse momento é extremamente rico em discussões, é onde se discutem as estratégias da semana, tratam de questões de pedagógicas, como também se discutem questões relacionadas aos problemas dos alunos em sala. Estão presentes, nesta reunião, semanalmente, a supervisora escolar, a orientadora educacional, o coordenador de ano, e todos os professores do ano de todas as disciplinas.

3 O “Restrito Pedagógico” é um documento interno do CMB, criado em 2009 pela Seção Psicopedagógica. Tem como objetivo registrar as orientações indicadas nos laudos médicos dos alunos que necessitam de atenção especial (NEE) e orientar as ações da supervisão e orientação escolar. Constitui também um instrumento que auxilia o corpo docente nas salas de aula.

4 R-69 (Regulamento dos Colégios Militares), Regimento Interno, Normas Pedagógicas de Gestão Escolar e Guia do Aluno.

O documento “Restrito Pedagógico” foi analisado na Seção Psicopedagógica, também no mês de maio. Desta análise foi criado um gráfico para representar o aumento do número de alunos com necessidades especiais no colégio nos últimos cinco anos. Foram levados em conta, também, na análise dos dados, os relatos dos professores nas reuniões pedagógicas que acontecem semanalmente.

e) Análise dos dados

A demanda social por uma educação diferenciada e orientada para os chamados “alunos especiais” cresce cada vez mais. O universo amostral constituído pelos alunos que ingressam anualmente na escola é, aqui neste trabalho, analisado com vistas a confirmar esta assertiva.

O gráfico a seguir demonstra a análise da evolução da entrada de alunos com necessidades especiais na instituição nos últimos cinco anos. Os dados foram extraídos do “Restrito Pedagógico”, o qual, como já foi dito, tem a finalidade de orientar o corpo docente, os supervisores e orientadores escolares, com informações que conduzam a ações efetivas no trato com grupo de alunos com necessidades educacionais especiais.

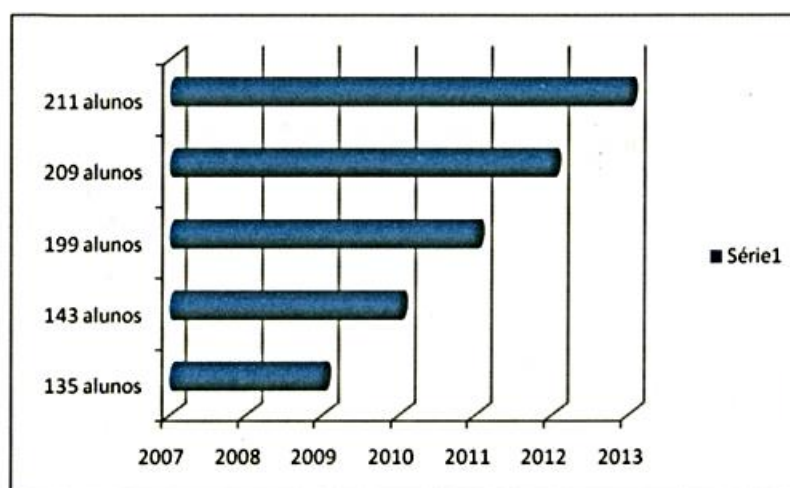


Fig.1 EVOLUÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO CMB

O que se deduz da apresentação dos resultados é que, entre os anos de 2009 e 2013, houve um aumento de quase 60 % de alunos com alguma necessidade educacional especial. Entende-se que é preciso ter cautela ao lidar com essa categoria. Laudos da Seção Psicopedagógica deixam dúvidas e levantam questionamentos, a partir da constatação de que vivemos um período de “psicomedicalização”, no qual se medicaliza por qualquer motivo. Professores tendem a remeter os problemas à falta de disciplina e de respeito, decorrentes da falta de orientação, limites e organização familiar que se reflete na escola. São observações empíricas, que não constituem objeto deste estudo, mas cujo registro é importante.

Nesse período de cinco anos da criação do “Restrito Pedagógico” do Colégio Militar de Brasília, algumas estratégias foram adotadas para atenuar a questão como, por exemplo:

(i) Encaminhamento a profissionais de diversas áreas (psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras, neurologistas, entre outros) pela seção psicopedagógica;

- (ii) 20% de acréscimo nos tempos de realização de provas;
- (iii) Orientações aos professores em reuniões de coordenação por meio do coordenador de ano, supervisão e orientadora educacional, sobre o fazer pedagógico; e
- (iv) Encaminhamento à SAP (Seção de Apoio Pedagógico).

O que se percebe, ao entrevistar professores e profissionais da seção psicopedagógica, é que a escola oferece uma riqueza de possibilidades aos alunos com necessidades especiais, tanto na questão do espaço pedagógico, que é rico em múltiplas possibilidades, quanto ao espaço físico, que oferece atividades complementares na área física, musical e cultural. Mas os fatores que mais chamam a atenção dos professores e orientadores escolares e que dificulta seu trabalho em sala de aula é a questão do número de alunos em sala, a falta de apoio da gestão escolar, como também poucos profissionais capacitados para orientar os professores quanto à dinâmica em sala com esses alunos. Outro fator também observado foi o fato de o sistema educacional ser muito conteudista, engessado e competitivo.

Existem muitas discussões e entendimentos a respeito da Lei sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre uma delas podemos citar a do pesquisador, Carlos Brandão ao interpretar na letra da lei ressaltando que:

O atendimento deverá ser ministrado por professor capacitado o que pressupõe que o profissional deva se manter sempre atualizado para atender as necessidades de seu alunado, o que é condição fundamental para o sucesso da proposta” (BRANDÃO 2007: p129-34).

À luz da legislação vigente⁵, apresentam-se três aspectos importantes que caracterizam uma adequada estrutura para lidar com a questão da inclusão escolar: (a) adequação do currículo escolar; (b) gestão flexível de recursos pedagógicos; e (c) capacitação do corpo docente.

Para o propósito deste trabalho, foi realizada uma pesquisa com os professores e pedagogos da seção psicopedagógica do ensino fundamental, como estratégia metodológica para análise dos dados e confronto em relação à legislação vigente que trata das diretrizes do processo de inclusão na rede regular de ensino. A seguir, as principais conclusões.

(a) Adequação do currículo escolar

Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos.⁶

Quanto à adequação do currículo escolar, verificou-se a existência de aspectos negativos, em especial a não adaptação do sistema de ensino dos CM e a falta de orientações e elaborações de materiais mais apropriados para os alunos, como exercícios, trabalhos e provas ajustadas para cada caso.

5 Resolução do CNEe a Câmara de Educação Básica de Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001.

6 Idem. Art 3º, § único.

(b) Gestão flexível dos recursos pedagógicos

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.⁷

Os seguintes aspectos foram apontados como negativos para uma gestão eficiente: falta uma estrutura educacional voltada para os trabalhos dos alunos com necessidades educacionais especiais; salas lotadas, dificultando o atendimento necessário; e maior apoio da gestão escolar para melhoria dos recursos pedagógicos.

(c) Capacitação do corpo docente

Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.⁸

O estudo apurou que a maior parte do corpo docente tem noção superficial do que seja a educação inclusiva. Entretanto, desconhecem o processo de inclusão escolar, demonstram interesse e dificuldade em lidar com o assunto; e apontam a necessidade da capacitação através de uma especialização que trabalhe com esse tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário considerar que o contexto educacional atual está mudando, e que novos olhares estão sendo direcionados a todos os sujeitos em sua totalidade. Repensar esse processo de inclusão é quebrar barreiras dicotomizadas reproduzidas pelo nosso sistema educacional. Portanto, pensar nesse novo processo que se apresenta aponta que:

- Ao se falar de ‘sujeitos’, damos um sentido mais amplo à questão da inclusão escolar e desta forma se tem outro enfoque. É nesse sentido que Vygotsky (1984) evidencia em suas obras a constituição do sujeito inserido em uma determinada cultura. Para ele a constituição do sujeito é construída a partir de possibilidade social, histórica e cultural. Em outras palavras, o sujeito e a subjetividade são constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais.

- Com isso, percebe-se que a educação é um processo de constantes mudanças e adaptações. O espaço escolar é rico ao criar possibilidades que favorecem o desenvolvimento do sujeito, no qual ele pode aprender a conviver com as mudanças e adaptações da vida. Precisamos desenvolver nos sujeitos habilidades que os levem a buscar soluções coletivas.

⁷ Idem. Art 4º, § único.

⁸ Art. 18. CNE de 11 de Fevereiro de 2001.

O espaço educativo tem uma qualidade específica necessária.

Portanto, ao pesquisar o ingresso dos alunos com necessidades especiais no sistema escolar da instituição de ensino estudada, e por vivenciar a necessidade de melhor entendimento e desdobramento das ações em relação ao processo de inclusão escolar em todos os setores dessa instituição, propõe-se uma melhor avaliação das ações e novos estudos sobre este tema, no sentido de melhorar o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Por fim, o presente trabalho ressalta que o processo de inclusão e de desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais não acontecerá sem o apoio das políticas públicas e de uma adequada formação do professor, como também das condições favoráveis para o melhor desenvolvimento do aluno, o apoio da instituição de ensino e da família. Evidencia-se, ainda, a necessidade de se ampliar, a cada dia mais, a discussão acerca desse assunto e que as pessoas tomem conhecimento da importância de identificar, acompanhar, cuidar e promover o indivíduo com necessidades especiais, criando cada vez mais novas possibilidades para o seu desenvolvimento e sucesso como pessoa.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. F. LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 3ª ed. Atual. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 outubro 1988. Seção 1, p.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Convenção da Organização dos Estados Americanos. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 16 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Declaração de Salamanca. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 16 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 16 jun. 2013.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/Decreto_legislativo_186_2008 Acesso em: 16 jun. 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. Temas em educação especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

COLL, C.; PALÁCIO, J. & MARCHESI, Á. Desenvolvimento Psicológico e Educação- necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar –. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERREIRA, Windyz B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: Ensaios Pedagógicos - Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

GONZALEZ REY, F. Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar. Revista Psicologia Ciência e Profissão. 2007.

GUIA DO ALUNO E RESPONSÁVEL. Colégio Militar de Brasília- DF. 2013.

GUIA DO DOCENTE. Colégio Militar de Brasília- DF. 2013.

NORMAS PEDAGÓGICAS DE GESTÃO ESCOLAR-NPGE/ R-69. SCMB. 2004.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

REGIMENTO INTERNO DOS COLÉGIOS MILITARES-RI/CM. De 06 de setembro de 2006.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001.

STAIMBACK S.; STAIMBACK W. Inclusão: Um guia para Educadores. Porto Alegre, Artmed, 1999.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 09 de junho de 2013.

Denise Roseli Ferreira Larangeira

Mestranda em Educação

Especialista em Teaching English for Students of Other Languages (TESOL)

Pós-graduada em Língua Inglesa

Graduada em Letras

Coordenadora do Laboratório de Inglês do SEAN

Professora de Inglês no CMB



Resumo: *Este é um artigo bilíngue. Foi escrito em português e em inglês com o intuito de divulgar a Seção de Ensino e Aprendizagem por Nível (SEAN) do Colégio Militar de Brasília também nos países de língua inglesa. O artigo visa exemplificar o uso dos recursos tecnológicos como aliados dos professores, com o objetivo de complementar os tradicionais livros texto e de exercício. Menciona também o esforço incansável dos chefes da Seção para manter o SEAN sempre atualizado diante dos irreversíveis avanços tecnológicos das novas mídias. O artigo destaca a importância do uso do computador e da Internet como recursos poderosos para uma melhor e mais eficiente aquisição do inglês como língua estrangeira e o relevante papel desses recursos como facilitadores na interação entre alunos e professores em um mundo cada vez mais globalizado.*

Palavras chaves: *Tecnologia. Educação. Recursos de mídia..*

Abstract: *This is a bilingual article. It was written in Portuguese and in English in order to make public, also in the English speaking countries, the relevant work of the Section of Teaching and Learning by Level (SEAN, in Portuguese) in the Military School of Brasília. The article aims at exemplifying the use of technological resources as allies of the teachers to supplement the traditional text book and workbook. It mentions the restless effort of the rulers of SEAN to catch up with the irreversible advances of the new medias. The article also highlights the undeniable importance of the computer and the Internet as powerful resources in Teaching English as a Foreign Language (TEFL), as well as the relevant role which both resources play as facilitators of the interaction between student and teacher in a globalized world..*

Keywords: *Technology. Education. Media resources.*

INTRODUÇÃO

A tecnologia representa um papel vital no cenário do ensino e da aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Além de auxiliar o aprendizado, o uso da tecnologia também prepara os alunos para uma sociedade informatizada e globalizada. Independentemente das mudanças metodológicas no ensino de inglês, não se pode negar a influência benéfica do uso da tecnologia associada à educação. Por quase duas décadas, os computadores vinham sendo usados como ferramentas auxiliares no ensino e aprendizagem de inglês apenas para fins de avaliação da habilidade escrita. Com o advento da Internet, o computador passou a ser utilizado principalmente como fonte de informação, comunicação e interação. O modo

como professores e alunos trabalham juntos no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira mudou radicalmente a partir do surgimento da rede mundial de computadores conectadas pela Internet.

O ALUNO DO SÉCULO 21

MP3, iPhone, iPad, notebook, netbook, ultrabook, tablet, smartphone, Internet, e-mail, redes sociais como Orkut, My Space, Facebook, Google Plus, Twitter, Instagram, aplicativos, games online... A lista parece não ter fim. Estamos na Idade Média. São muitos os recursos tecnológicos aos quais os alunos estão expostos e fazem uso crescente e constante. A diversidade de entretenimento que esses recursos oferecem é ilimitada. Nossos alunos são bombardeados dia após dia por uma avalanche de novidades tecnológicas. O aluno do século 21 estuda e aprende de modo bastante diverso dos alunos de tempos passados, quando o professor era admirado e respeitado por ser considerado como o “detentor” do conhecimento. Ao aluno, cabia conformar-se com o papel de ouvinte passivo, focado numa única tarefa: a de assimilar o conhecimento transmitido pelo mestre sem a possibilidade de duvidar da veracidade do assunto ministrado.

O QUE É UMA SALA DE AULA EM UM MUNDO CONECTADO?

O aluno “multi-focado” dos dias atuais não se satisfaz mais em desempenhar uma tarefa de cada vez. O estudante do século 21 consegue simultaneamente estudar, ouvir música, assistir à televisão e manter-se conectado à Internet para enviar mensagens aos colegas pelo celular. E, por falar em celular, a maioria, senão todos, vem à aula portando seus smartphones ou tablets e, não raro, os professores precisam “lembrá-los” de desligar e guardar seus “brinquedos” de última geração dentro da mochila.

Então, como despertar o interesse dos alunos pelas aulas ministradas? Como motivar a interação aluno-professor e aluno-aluno sem fazer uso das tecnologias atuais? Como incentivar os alunos a ir além do conhecimento adquirido em sala de aula e aplicar esses mesmos conhecimentos em suas vidas diárias? Na maioria dos colégios da rede pública de ensino, esta seria uma proposta praticamente inviável devido à precariedade de recursos. No Colégio Militar de Brasília, mais precisamente no SEAN, o ensino de inglês como língua estrangeira tem disponibilizado aos professores vários recursos tecnológicos para serem utilizados em sala de aula.

SEAN

O projeto foi criado em 1993 pelo então Major Silly, e apresentado ao Conselho de Ensino da Diretoria Educacional Preparatória e Assistencial (DEPA) pelo Coronel Adelino Dias Costa Bandeira. Desde seu início, a Seção de Ensino e Aprendizagem por Nível (SEAN), vem associando as tecnologias da época ao ensino e aprendizagem de inglês. Façamos, agora, uma breve viagem dos primórdios do SEAN aos dias atuais.

No início, havia o livro texto e a fita cassete, o quadro de giz e o retroprojetor que eram os recursos da época. Em seguida, vieram a televisão de 27 polegadas e o aparelho de

vídeo cassete com suas respectivas fitas VHS.

Com o advento do CD e CD player, as fitas cassetes foram aposentadas, para alegria dos professores, pois eram frágeis e de curta durabilidade; enrolavam e arrebentavam com frequência e ainda careciam de praticidade: dificuldade para retornar e localizar a faixa correspondente ao exercício de áudio. O CD, ao contrário, veio possibilitar a localização e o retorno às faixas escolhidas com um simples toque nas teclas do aparelho de CD player.

Os quadros-negros (que na realidade eram verdes), de superfícies ásperas e difíceis de apagar, foram cobertos com os quadros brancos, e o giz, que durante anos foi um grande causador de alergias nos professores, foi trocado pelas canetas coloridas que deslizam suavemente nos quadros brancos e cuja tinta é facilmente removida com o apagador de flanela.

Muito recentemente, o SEAN foi contemplada com um quadro interativo. Uma palestrante foi contratada para fazer as explicações básicas sobre o funcionamento do material e alguns professores que já utilizavam recursos tecnológicos na maioria de suas aulas foram convidados para assistir à palestra. A utilização do quadro interativo vai certamente alavancar o ensino de inglês como língua estrangeira, assim como despertar o interesse dos alunos por mais essa novidade. Esse novo recurso engloba as ferramentas do Power Point, Flash, Word, Vídeo, e, como o próprio nome sugere, o aluno tem, a seu dispor, mais uma oportunidade de interagir com o trabalho desempenhado em sala de aula.

As antigas televisões de 27 polegadas foram substituídas pelas mais modernas do mercado: as de 29 polegadas. Embora representassem alguma evolução, apesar de bem maiores e com melhor definição de imagem e som do que as suas antecessoras, ainda deixavam muito a desejar tanto num quesito quanto no outro. Além disso, não havia aparelhos suficientes para cada sala de aula, e as reservas tinham que ser feitas com bastante antecedência, caso o professor necessitasse utilizar uma televisão para apresentar o vídeo de uma determinada lição do livro ou simplesmente passar um filme.

As fitas VHS e os aparelhos de vídeo cassete deram lugar aos DVDs e DVD players respectivamente. Esses últimos, além de proporcionarem uma boa resolução de imagem e som sem ruídos (os irritantes “chiados” dos VHS), possuem comandos que facilitam adiantar as cenas ou retornar a elas com opções de velocidade, localização imediata de uma determinada cena, bem como opção de escolha de no mínimo quatro idiomas para áudio e legenda, com um simples toque nas teclas do controle remoto. Outra opção disponível para projeção de filmes ou slides é o Projetor ou Data Show, que, conectado a um notebook, amplia significativamente as imagens possibilitando assim uma melhor visualização, principalmente para os alunos portadores de alguma deficiência visual como por exemplo, a miopia.

Os CDs ganharam um novo aliado, o CD-ROM que são parte integrante dos livros adotados pelo SEAN. Os CD-ROMs, com suas imagens coloridas e som digital, além de facilitar o aprendizado, tornam-no bem mais interessante, pois associam a imagem ao som, recurso inexistente nos CDs de áudio.

Muito recentemente, os livros didáticos foram substituídos por suas versões atualizadas. Os antigos livros texto e de exercício foram compilados em um só volume e vieram acompanhados de e-books. Estes últimos são aliados não somente dos professores, mas

principalmente dos alunos, pois exibem em suas páginas eletrônicas, o texto, o áudio e o vídeo integral das lições de cada unidade. Com o e-book, o professor pode exibir uma determinada página da lição a todos os alunos simultaneamente, o que facilita em muito a localização e visualização do conteúdo trabalhado no momento. O e-book é também um facilitador, pois estando o aluno, por algum motivo, impossibilitado de comparecer à aula, ele poderá utilizá-lo para ver a matéria e ficar em dia com o assunto ministrado, assim como fazer os exercícios, ouvir os diálogos e praticar o conteúdo ensinado com atividades lúdicas como jogos, caça-palavras, entre outros.

As televisões de 29 polegadas, citadas anteriormente, tornaram-se obsoletas com a chegada das televisões de plasma de 42 polegadas que foram instaladas em todas as salas de aula, tornando desnecessária a até então reserva “compulsória” das televisões que antes existiam em número insuficiente. As vantagens do uso das televisões de plasma em sala de aula são muitas, pois elas possuem entradas para HDMI, USB e VGA que possibilitam a conexão de notebooks e projetores para apresentação de slides e a conexão com a Internet.

E, por falar em Internet, torna-se desnecessário mencionar os infinitos recursos pedagógicos que esta disponibiliza a todos os professores e alunos com seus inúmeros websites de estudo de inglês, leitura, material didático, jogos, enfim, tratando-se de Internet, o céu é o limite.

E, por falar em limite, em breve, um outro valioso recurso estará disponível para todos os alunos e professores do SEAN: o laboratório de inglês.

Antes de terminar, é imprescindível reconhecer que todos esses recursos, que têm sido disponibilizados e utilizados, apenas tornaram-se possíveis graças à dedicação e ao empenho de todos os chefes do SEAN, em especial, da Major Rosane Soares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos na Idade Média, a tecnologia vem transformando o aprendizado de línguas estrangeiras, principalmente, o inglês e, os cursos de idiomas precisam se dispor a fazer as mudanças necessárias para atender às necessidades e aos interesses dos alunos. Estamos lidando com crianças e adolescentes da era digital, do mundo virtual onde faz-se necessária uma constante atualização por parte dos professores no tocante aos irreversíveis avanços tecnológicos.

O professor deve, antes de tudo, fazer um planejamento detalhado, visando ao propósito específico de cada aula, aplicando atividades lúdicas para não apenas ensinar, mas, principalmente, sedimentar o assunto ministrado, incentivando a interação entre os alunos, assim como a prática da conversação de modo informal, porém contextualizado.

Nos dias atuais, é crucial que haja uma forte ênfase num aprendizado significativo para que os inúmeros recursos tecnológicos possam, de um lado, ajudar os professores a trazer a “realidade” dos alunos para a sala de aula, e, por outro lado, ajudar os alunos a levarem o conhecimento adquirido para além da sala de aula.

Não se pode negar que as vantagens e os benefícios do uso do computador, da Internet e de várias outras mídias disponíveis e apropriadas ao ensino e aprendizagem de inglês, vêm conquistando mais e mais espaço no cenário educacional. A tecnologia, aplicada

à educação, transformam o estudo e a aprendizagem de inglês (matéria obrigatória do currículo) em atividades interessantes, prazerosas e principalmente motivadoras para professores e alunos.

GLOSSÁRIO

CD - Digital Disk
CD-ROM – Compact Disk Read- Only Memory
DVD - Digital Video Disk
HDMI –High Definition Multimedia Interface
IWB – Interactive White Board
OHP – Over Head Projector
USB – Universal Serial Bus
VCR – Video Cassette Recorder
VGA – Video Graphic Array / Accelerator
VHS – Video Home System

REFERÊNCIAS

- AHMAD, Kurshid. Computers, Language Learning and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BOSWOOD, Tim. New Ways of Using Computer in Language Teaching. USA: Pantagraph Printing, 2000.
- FORSYH, Ian. Planning a Course: Practical Strategies for Teachers. London: Styling Publishing Inc, 2000.
- LARANGEIRA, Denise. Technology Applied to the Teaching of English. (to be published).
- LARANGEIRA, Denise. The SEAN and the Available Medias. (Not yet published)
- RIVERS, M. Interactive Language Teaching. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1987.
- WARSHAUER, Mark. Internet for English Teaching. Maryland: Pantagraph Printing, 2000.
- WHITE, Cynthia. Language Learning in Distance Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- WINDEATT, Scott. The Internet. Oxford University Press, 2000.

THE MEDIA AGE

Denise Roseli Ferreira Larangeira

Student of Master in Education

Specialist in Teaching English for Students of Other Languages (TESOL)

Post-graduated in English Language and Methodology

Bachelor of Arts

Graduated in Portuguese-English

Creator of the website www.deniseteacher.xpg.com.br

Websites in development: "Let's Learn" and "Let's Practice"

Winner of national and international literary contests with works published in Portuguese and in English

Coordinator of the English Laboratory of SEAN



Abstract: *This is a bilingual article. It was written in Portuguese and in English in order to make public, also in the English speaking countries, the relevant work of the Section of Teaching and Learning by Level (SEAN, in Portuguese) in the Military School of Brasília. The article aims at exemplifying the use of technological resources as allies of the teachers to supplement the traditional text book and workbook. It mentions the restless effort of the rulers of SEAN to catch up with the irreversible advances of the new medias. The article also highlights the undeniable importance of the computer and the Internet as powerful resources in Teaching English as a Foreign Language (TEFL), as well as the relevant role which both resources play as facilitators of the interaction between student and teacher in a globalized world.*

Keywords: *Technology. Education. Media resources.*

INTRODUCTION

Technology has a vital role to play on the stage of TEFL. Besides helping students learn the target language, the use of technology in TEFL also prepares them for today's information society. Regardless of the changes in methodology, the benefits of applying technology in education must be recognized.

Computer technology has been used in language learning and teaching for the last two decades for testing students and giving them feedback on their writings. However, with the advent of the Internet, the computer, besides being a tool for students to learn and practice, has also become a source of information, communication and interaction. The way teachers and learners work in their teaching and learning of a foreign language, has been changed the moment the worldwide web connections were provided by the Internet.

THE STUDENT OF THE 21 CENTURY

MP3, iPhone, iPad, notebook, netSTbook, ultrabook, tablet, smartphone, Internet, e-mail, Orkut, My Space, Facebook, Google Plus, Twitter, Instagram and other social networking applications, online games...The list is endless. We are in the Media Age. The various technological resources which students are exposed to and make use of, is an increasing trend. The diversity of entertainment that these resources offer is unlimited. Our students are bombed every day by an avalanche of new technologies that seem to have no end. The way the 21st century student learn is different from past eras in which the teacher was looked up to as being the one and only owner of all knowledge, and the learners were supposed to behave as passive listeners with undivided attention, incapable of doubting the veracity of what was being taught.

WHAT IS A CLASSROOM IN A CONNECTED WORLD?

The nowadays “multi-task” students are no more satisfied with performing tasks one at a time. The “new age” student can simultaneously study and listen to music, watch television and send messages on the cell phone. And speaking of the cell phone, most (if not all) students come to class equipped with their state-of-the-art smartphones, and very often teachers have to tell them to put their “toys” away in their backpacks.

So, how can teachers arouse the interest of students in the class which is being taught? How can the student-teacher interaction be motivated without making use of the current technologies? How to motivate students to go beyond the knowledge acquired in the English classroom and apply those same skills in their daily lives? In most of the public schools in Brazil, this proposal would not be feasible due to the lack of financial resources. However, in the Military School of Brasília (CMB), most precisely at SEAN, the teachers have at their disposal a varied range of technological resources to be used in the classroom.

SEAN

The project was created in 1993 by Colonel Silly and presented to the Board of Education of the Educational Directory by Colonel Adelino Dias Costa Bandeira.

The Section of Teaching and Learning by Level (SEAN in Portuguese), has since then followed the technological advances to improve the quality of the teaching and learning of English as a foreign language.

Let us now make a brief trip from the primordial days of SEAN to nowadays.

In the beginning there were the textbook and the cassette tape, the chalkboard and the overhead projector, which were the features of the time. Then, came the 27-inch television and the video cassette recorder devices (VCR) with their respective VHS tapes.

With the advent of the CD and CD player, the cassette tapes were retired, to the delight of the teachers, due to their fragile and short durability. The cassette tapes tangled and crashed frequently, and made it difficult for the teachers to return and find the right point in the track to the corresponding listening exercise. The CD, on the contrary, has enabled the location and return to the tracks chosen with a simple touch on the rewind key of the CD player.

The blackboard (which actually was green) surface rough and difficult to erase, was

covered with the white board, and the chalk, which for years was a major cause of allergies to teachers, was replaced by the colored white board markers which glide smoothly on the surface of the white board and whose ink is easily removed with the flannel eraser.

Recently, another invaluable resource has been made available to the teachers at SEAN: the Interactive White Board (IWB). A lecturer was hired to give the basic explanations about the functioning of the IWB. The Flash, Power Point, Videos, Word, and other resources are all compiled in the IWB. The students, who in previous times were labeled as "passive listeners" have very little or nothing to do with their contemporary peers, whose restless interest is directly related to following the non-stop advances of technology and its useful application to their routines. Thus, it is needless to say that the use of the IWB in the classroom will arouse the interest of students as well as motivate both teachers and students to interact in the teaching and learning of English in an easy and pleasant way.

The old 27-inch televisions mentioned before, were replaced by the most modern 29-inch ones found in the market at the time. Although these last ones had larger screens and both the image and the sound definition were better than their predecessors, they still left much to be desired in quality and design. In addition, there was not sufficient equipment for each classroom, and reservations had to be made well in advance in case the teacher needed to use a television to display a video from a particular lesson of the book or simply play a movie.

The old VHS tape and video cassette recorder (VCR) gave way to the DVD and DVD player respectively. The latter, in addition to providing a good resolution picture and clearer sound (without the disturbing "hiss" of the VHS), have commands which facilitate the advance or return (fast forward or rewind) to the scenes with speed options, the immediate location of a particular scene, as well as a list of at least four language choices for both audio and subtitles with a simple touch on a key of the remote control.

Another option available is the Data Show or Projector, which once connected to a notebook, magnifies the images significantly, providing a better visualization, specially to those students who suffer from any kind of visual deficiency.

The CD has gained a new ally, the CD-ROM, which is an integral part of the books adopted by SEAN. The CD-ROMs with their colorful images and digital sound, besides facilitating the learning, make it well more interesting once they associate the image to the sound, feature nonexistent in the audio CDs.

Very recently, the textbooks were replaced by their updated versions. The ancient text and exercise books were compiled into a single volume and which is accompanied by an e-books. The latter is one more invaluable ally not only to the teachers, but especially to the students, as it displays on its pages the whole text, audio and video of each lesson in the unit. With the e-book, the teacher can show a particular page of the lesson to all students simultaneously, which greatly facilitates the location of the contents being worked at the time. Another advantage of the e-book is that if a student for any reason cannot attend the class, he can use it to study and keep up with the subject which was taught in the classroom as well do the exercises, listen to the dialogues and practice the contents taught with fun activities such as games, word search, listening, among others.

The 29-inch television mentioned in previous paragraphs which formerly existed in insufficient numbers, became obsolete with the arrival of the 42-inch plasma televisions

which were installed in all the classrooms at SEAN, making the hitherto “compulsory” reservation unnecessary. There are many advantages of using the plasma televisions in the classroom, among them we can mention the ports HDMI, USB and VGA which enable the connection of notebooks, laptops and projectors for slideshow and the Internet.

And speaking of the Internet, the sky is the limit. The endless educational resources provided by the Internet to both teachers and students with its numerous websites for English study and reading materials are an invaluable resource.

Very soon another invaluable resource will be available for the students and teachers of SEAN: the English laboratory.

Finally, it is essential to recognize that all these features which have been available and used for nearly two decades of the existence of SEAN, have only been made possible, thanks to the dedication and commitment of all the head masters who have run SEAN hitherto, in particular the Major Rosane Soares.

CONCLUSION

We are in the Media Age. Technology is transforming language learning and teaching, and language courses have to do the necessary changes to meet the needs and interests of the students. In addition, we are dealing with children and adolescents of the digital age who spend part of their daily lives in a virtual world. Therefore, it is necessary to be constantly up to date with the irreversible technological advances.

Firstly, when planning a lesson, clear goals should be established, for instance, what students really need to learn and how technology can promote their learning goals. The teacher should have in mind the specific purpose of the subject to be taught as well as the media to be used. There must be an emphasis on meaningful contextualized learning engaged with technology in a fun, interesting and pleasant way. The various available technological resources may, on the one hand, help teachers to bring the students’ “real life” into the classroom, and on the other hand, help the students to surpass the acquired knowledge and take it far beyond the classroom walls.

To conclude, the contribution the computer and the Internet have given both learners and teachers in the field of TEFL is invaluable, and the benefits of computer technology as well as all the existent medias we have at our disposal cannot be denied. Once technology is gaining more and more space in the educational scenario, one should look into this matter with unbiased eyes, having in mind the improvement and the advantages of using this invaluable tool.

GLOSSARY

- CD - Digital Disk
- CD-ROM – Compact Disk Read-Only Memory
- DVD - Digital Video Disk
- E-book – Electronic book
- HDMI –High Definition Multimedia Interface
- IWB – Interactive White Board
- OHP – Over Head Projector

USB – Universal Serial Bus

VCR – Video Cassette Recorder

VGA – Video Graphic Array / Accelerator

VHS – Video Home System

tool.

BIBLIOGRAPHY

1-AHMAD, Kurshid. Computers, Language Learning and Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

2-BOSWOOD, Tim. New Ways of Using Computer in Language Teaching. USA: Pantagraph Printing, 2000.

3-FORSYH, Ian. Planning a Course: Practical Strategies for Teachers. London: Styling Publishing Inc, 2000.

4-LARANGEIRA, Denise. Technology Applied to the Teaching of English. (to be published).

5-LARANGEIRA, Denise. The SEAN and the Available Medias. (Not yet published)

6-RIVERS, M. Interactive Language Teaching. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1987.

7-WARSHAUER, Mark. Internet for English Teaching. Maryland: Pantagraph Printing, 2000.

8-WHITE, Cynthia. Language Learning in Distance Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

9-WINDEATT, Scott. The Internet. Oxford University Press, 2000.

A DIVERSIDADE DE LEITURAS NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO

Patrícia Alcântara de Souza

Mestre em Estudos Literários - UFG

Especialista em Língua Portuguesa – Univ. Salgado de Oliveira

Graduada em Letras – UniCEUB

Professora de Língua Portuguesa no CMB



Resumo: A escrita é um bem social e, como tal, a escola deve promover o letramento. O conceito de letramento é relativamente novo e ainda esbarra em conceitos como alfabetização e escolarização. Não se pode desconsiderar o vínculo entre tais conceitos, mas é necessário entender que o letramento vai além dos muros da escola. A escola deve preparar o aluno para o uso das habilidades de letramento que vão além do que se chama de aplicação funcional, neste contexto a leitura de diferentes textos é pontual. É fundamental que o professor busque proporcionar leituras que vão além do material didático para que o discente possa construir seu conhecimento acadêmico num diálogo constante com a sociedade. No processo de construção do texto escrito, passando pela leitura, a autoavaliação, promovida por meio da reescrita do texto, não pode ser alijada.

Palavras-chave: Letramento. Escolarização. Funcionalidade. Sociedade. Autoavaliação.

Abstract: Writing is a social benefit and, thus, schools must promote literacy. The literacy concept is relatively new and still runs into concepts like alphabetization and schooling. One can not ignore the link between such concepts, but it is necessary to understand that literacy goes beyond the school walls. The school should prepare the student for the use of literacy skills that go beyond what is called functional application, in this context the reading of many different texts is essential. It is fundamental that the teacher seeks to provide readings that go beyond textbooks so that students can build their academic knowledge in a constant dialogue with society. In the process of construction of written text, going through reading, the self-assessment, promoted by rewriting the text, can not be jettisoned.

Keywords: Literacy. Schooling. Functionality. Application. Society. Self-assessment.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende pôr em foco alguns questionamentos sobre o letramento que têm chegado às escolas e instigado cada vez mais o pensamento dos professores e educadores em geral, mas, por se tratar de um conceito novo, traz muitas dúvidas a serem resolvidas. Na tentativa de entender a aplicação do processo de escolarização, buscou-se, aqui, debater com o aparato teórico de estudiosos sobre o tema sobre a melhor forma de proporcionar aos discentes o letramento que vai além dos muros da escola ou de suas peculiaridades funcionais. A escola somente conseguirá atingir seus objetivos de letramento no momento em que puder proporcionar leituras diversas e compreender a aplicação de tais leituras na

construção do conhecimento. A partir do momento em que os textos dialogam entre si, a intertextualidade acontece de forma natural. É importante perceber que o letramento dinamiza a leitura e a escrita na mesma proporção, tornando a reescrita e autoavaliação do texto questões preponderantes para o desenvolvimento do estudante ou para todos os que fazem uso da linguagem escrita.

O LETRAMENTO

Na comunicação social, a linguagem exerce papel preponderante, por isso mesmo ela é o ponto de partida de todas as técnicas de expressão. O homem se utiliza da linguagem em sua função argumentativa e persuasiva e essa intensa atividade retórica é o que caracteriza o humano e o distingue tão claramente do animal. De todas as técnicas de expressão geradas pela linguagem, a escrita assume papel de fundamental significação na contingência social, apesar de se entender que, segundo Philippe Breton e Serge Proulx, na obra *Sociologia da Educação*, “uma cultura pode depender totalmente, de uma maneira ou de outra, da comunicação oral e ser todavia uma cultura de sentido pleno do termo, dotada de plena capacidade argumentativa” (2002, p. 17). A escrita, como técnica de transcrição da língua falada, se realizou em dois modos: a escrita ideográfica e a alfabética. Aquela era puramente pictográfica, ou seja, um desenho figurativo servia para representar um objeto ou um dado ser. A escrita alfabética, no entanto, afasta-se progressivamente da imagem, da representação analógica dos objetos, numa direção clara à abstração. O desenvolvimento da escrita alfabética foi estimulado pela transformação social e, em particular, pelo crescimento do intercâmbio comercial. A técnica de tal escrita foi animada ao mesmo tempo por uma estimulação social e por um princípio da economia interna que aproximava cada vez mais a língua escrita e a falada.

No contexto do uso social da língua, o letramento surge com grande importância e significação na modernidade. O letramento, segundo Magda Soares, no artigo *Letramento: como definir, como avaliar, como medir* (2010), seria o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo da tecnologia da alfabetização em práticas sociais que envolvem a língua escrita; e é nessa perspectiva social da comunicação que o letramento será aqui debatido. Apoderar-se da tecnologia necessária à alfabetização, ou seja, aprender a ler e a escrever envolvendo-se nas práticas sociais impostas a esse ato traz consequências psíquicas, culturais, políticas, cognitivas, linguísticas e até econômicas sobre o indivíduo. Segundo Soares há uma distinção evidente entre alfabetização e letramento; este é um conceito novo ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. Letramento é a versão para o português da palavra inglesa *literacy*, palavra que etimologicamente vem do latim *littera* (letra) com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição ou estado, fato de ser. Letramento é o resultado da ação de ler ou escrever. Note-se a importância da palavra **RESULTADO** nesse contexto, visto, pois, que se tornar letrado não é, em absoluto, apoderar-se simplesmente da técnica da leitura e da escrita, mas acima de tudo perceber os resultados que essa tecnologia implica na vida do indivíduo que a

domina. O domínio da tecnologia seria a alfabetização, enquanto ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, formando o cidadão leitor e escritor. Apesar de interdependentes e indissociáveis, a alfabetização e o letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente. A primeira condição para o letramento é que haja escolarização real e efetiva da população e a segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. Escolarizar é fazer passar por processo de aprendizado em escola. Nem toda alfabetização acontece na escola, mas o modelo escolar de alfabetização é levado em consideração para que ela aconteça em outros setores da sociedade. O vínculo entre alfabetização e escolarização é tão forte que é considerado o padrão para as demais modalidades; de certa forma a alfabetização escolar legítima toda e qualquer atividade que vise à aprendizagem da leitura e da escrita. Mas, é importante ressaltar que, por vezes, esse vínculo tem consequências negativas, quando tal modelo se torna retrógrado e descontextualizado, como, por exemplo, em programas de alfabetização de jovens e adultos.

O vínculo entre alfabetização e escolarização é imensamente mais forte que o vínculo entre letramento e escolarização, mas indiretamente estes setores se interligam quando se considera natural e óbvio o vínculo entre letramento e alfabetização. Essa concepção parece ser a de que a aquisição da tecnologia da escrita decorreria, naturalmente, de seu uso efetivo em práticas sociais de leitura e escrita. O letramento deveria ser, portanto, uma consequência natural da alfabetização, mas não é. O letramento é imensamente mais amplo que a alfabetização, a qual requer apenas a posse de uma tecnologia. O letramento exige as habilidades, os conhecimentos, as atitudes necessárias para o exercício da prática desta tecnologia a que estamos nos referindo. Diferentemente da alfabetização, o processo de letramento jamais chega a um produto final; é permanentemente um processo. Não haveria a mesma facilidade em classificar letrados e iletrados, conforme fazemos entre os alfabetizados e os analfabetos. Para estes atribuímos o domínio ou não da tecnologia da leitura e da escrita, enquanto não há como classificar com o mesmo nível de acerto uma pessoa como letrada ou iletrada, visto que os critérios de letramento são imensamente mais amplos que os da alfabetização.

Devido a essa abstração no conceito de letramento, sua associação com o nível de escolarização também se torna impreciso. Por exemplo, encontramos dentro de um mesmo grupo escolar, pertencente ao mesmo nível de escolarização, alunos com diferentes níveis de letramento. Não é incomum nos depararmos com alunos que chegam ao curso de nível superior que têm mais dificuldades com o letramento que alunos de ensino fundamental, cuja experiência com diversos tipos de textos pode ter sido mais significativa. Segundo a professora Magda Soares, a dificuldade em avaliar o nível de letramento do cidadão deve-se principalmente à indefinição do próprio termo, visto que “o consenso em torno de uma única definição é impossível” (2010, p. 65). Para Scribner (1984), a definição de letramento não pode partir de concepções de habilidades individuais, ele (o letramento) é um fenômeno social, um produto de transmissão cultural que requer uma análise social. Citando Magda Soares, acerca da dimensão social do letramento, lê-se que “letramento

não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (2010, p. 72).

O termo letramento funcional vem da noção de que a leitura e a escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas assumem na vida social; nestes termos, o letramento é definido a partir das habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente no contexto social. O letramento funcional, portanto, de acordo com Soares, se define “como sendo os conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa capaz de engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo” (2010, p. 73). As escolas são obrigadas a buscar o desenvolvimento de habilidades de letramento que tornem as crianças (alunos) aptas para esta demanda social. O letramento funcional busca esta adaptação. A partir desse conceito, o letramento, em contato com a sociedade, cumpre um papel preponderante, mas não almeja ainda proporcionar mudanças. Apenas um letramento adequado pode proporcionar às pessoas o controle sobre suas próprias atitudes com autonomia e capacidade para lidar com decisões de forma consciente. Paulo Freire, citado por Soares (2010), realça o poder revolucionário do letramento, por meio do qual o homem se torna capaz de tomar consciência da realidade, de transformá-la, livrando-se da domesticação.

Tem-se considerado que a conclusão do 5º ano do Ensino Fundamental corresponderia a um nível satisfatório de letramento, provavelmente porque a antiga organização do ensino estabelecia que o ensino primário de quatro anos, antiga 1ª a 4ª séries do E.F., era a etapa obrigatória e suficiente para a formação do cidadão. Ainda hoje, as pesquisas o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) tem definido índices de analfabetismo funcional, considerando as pessoas com menos de quatro anos de escolaridade como analfabetas funcionais. As pessoas com mais de quatro anos de escolaridade e com menos de sete teriam o domínio mínimo das práticas letradas e estariam possibilitadas da participação social com o que se chama de adaptação. Como o nosso objetivo é analisar o letramento social, considerando, principalmente, o aluno de 8º ano, consideraremos o letramento na perspectiva da transformação que a leitura e a escrita pode proporcionar. Ressaltamos a importância da leitura no processo para formar cidadãos críticos, a leitura como uma condição indispensável para o exercício da cidadania, na medida em que torna o indivíduo capaz de compreender o significado das inúmeras vozes que se manifestam no debate social e de pronunciar-se com sua própria voz, tomando consciência de todos os seus direitos e sabendo lutar por eles. Ao lermos um texto, estabelecemos um diálogo entre tudo o que sabemos e aquilo que o texto nos traz de novo, atribuindo significado ao que lemos, utilizando assim apropriadamente os recursos argumentativos para sustentarmos nossos pontos de vista. Ler não é adivinhar e nem decifrar os significados. Ler é reformular esses significados tantas vezes quantas forem necessárias a partir do encontro entre novas ideias e opiniões, daí decorre a conclusão de que é nos textos e pelos textos que podemos adquirir a competência de operar criativamente um tipo de saber cada vez mais singular na contemporaneidade. Nesse sentido, à escola não cabe apenas a perspectiva funcional

da leitura, mas a busca do resultado, citado no início deste artigo, a que o verdadeiro letramento se propõe.

O uso social da língua organiza a sociedade e o uso da leitura e escrita é essencial nessa organização. A escrita é, e sempre foi, um bem social de grande valor e por isso é necessário abordar questões de ordem metodológica a respeito dos conhecimentos necessários para construir um texto. Há, na modernidade, um paradoxo de difícil entendimento: vivemos sob os imperativos de ter que aprender a escrever para fazer alguma coisa, para responder a uma demanda do mercado, mas, como as novas tecnologias exigem rapidez e dinamismo, escrevemos menos e temos, portanto, menos contato com os mecanismos de produção textual. A modernidade exige textos mais concisos e práticos, desconsiderando, muitas vezes, a produção textual em si em detrimento da mensagem. Acrescenta-se a isso o fato de o jovem não ter uma relação amorosa com os grandes escritos da produção literária.

Constantemente os textos, como é o caso das salas de bate-papo na Internet, apresentam um hibridismo próprio do ato da fala; assim, a dimensão do papel que os recursos extralinguísticos exercem na construção do discurso oral é enorme. Por isso, os alunos têm dificuldade em interpretar textos diversos que priorizam a linguagem formal. Nesse sentido aparece a diferença entre o letramento escolar e o letramento social.

Para produzir um texto escrito é necessário tanto planejamento temático como linguístico-discursivo. Mas o grande questionamento é “Como ensinar o aluno a produzir uma escrita distinta em um tempo em que somos submetidos aos rituais efêmeros da informação rápida?” Cabe à academia, no papel do professor, criar possibilidades para que o aluno se insira no mundo da escrita. Segundo Riolfi [et al], “Como professores, é necessário nos colocarmos em um lugar de instabilidade e de acolhimento, pois daí será possível encontrarmos maneiras de convocar o aluno a trabalhar a linguagem em um processo de contínua constituição de sua escrita e, como resultado, de si mesmo” (2008, p.123). O letramento social, na medida em que se relaciona com os vários saberes, permite que o indivíduo construa seus conhecimentos. Ainda de acordo com Riolfi (2008), o sujeito, ao emergir do mundo da linguagem, ocupa duplo lugar: o de construtor desta linguagem ao mesmo tempo que o de construído por ela.

Cabe ao professor, cujo intuito é desenvolver a leitura e escrita de seu aluno, proporcionar leituras que vão além do material didático para que o discente possa construir seu conhecimento acadêmico num diálogo constante com a sociedade. A difícil tarefa de ter o que dizer e ter uma razão para dizer não se constrói por meio de exercícios de escrita que tenham como principal objetivo retornar para o professor respostas previsíveis com o objetivo da avaliação para nota ou não. Tal tarefa também não se constrói por meio do aprendizado da escrita utilitária, que tem o objetivo de instrumentalizar o aluno para a demanda do mercado (letramento funcional). O aprendizado com estes objetivos não deve ser descartado, mas também não deve ser priorizado. A escrita, quando realizada sob esta égide, perde a sua força de transformação e reduz o sujeito a mero repetidor de palavras vazias da experiência do vivido. O docente, segundo aponta Glícia Tinoco, é o centro de uma complexa rede de forças que se “constroem em movimentos de direção

oposta: ora sinalizam a necessidade de mudanças e deslocamentos (seriam exemplo de forças centrífugas) ora exigem a “segurança da tradição” (forças centrípetas)” (2009, p.152, destaques do autor).

Os alunos precisam de oportunidades diversas para se expressarem, para mostrarem como veem e sentem o mundo. A produção de texto requer uma razão radicalmente diferente daquela posta pela lógica e pela urgência da utilidade, seja para fins de avaliação ou para a funcionalidade social. Riolfi indica que as “especificidades da escrita exigem a transformação da sala de aula em um tempo de reflexão e trabalho sobre o já conhecido para que possamos aprender o desconhecido e produzir o novo” (2008, p. 124). O aluno, de forma inconsciente, sabe que existe uma diferença entre escrever um texto rápido e escrever um texto com objetivo de discutir, narrar, descrever ou sentir determinado tema. Além de estimular, a escola, e principalmente o professor de língua materna, deve mostrar que a produção textual exige não só o conhecimento dos recursos linguísticos disponíveis, mas de quais operações são importantes realizar com a linguagem para que o texto produza determinados sentidos. Cabe aqui salientar que, para que isso aconteça, é de suma importância que o professor, independentemente da disciplina que leciona, disponibilize diversos tipos de textos e estimule a leitura de cada um deles. Mais especificamente, ao professor de língua materna cabem as atividades epilinguísticas, ou seja, aquelas de reflexão sobre a linguagem. Não confundindo com as atividades metalinguísticas, as epilinguísticas exigem análise sobre o funcionamento da língua, por exemplo, refletir sobre os efeitos de sentidos produzidos por uma palavra ou por uma expressão em um texto.

A maneira mais eficaz de produzir tais atividades, citadas no parágrafo anterior, é oportunizando ao aluno a possibilidade de refazer os seus textos por meio da reescritura. A defesa de que tal atividade é central no processo de escrita de um texto deve-se ao fato de que é por meio dela, da reescritura, que o aluno pode promover deslocamentos e relacionar-se com a linguagem para construir sentidos novos.

Diante do texto do aluno, o professor deve olhar para essas produções com os olhos de compreensão. Ele precisa reconhecer que os textos escritos são instâncias discursivas, que deixam as marcas das compreensões e determinações individuais. Nesse sentido, o professor tem a possibilidade de intervir em dois planos da produção do aluno: na organização e uso dos recursos linguísticos e na argumentação e coerência em torno do tema do texto. A reescrita pode ser encarada como uma etapa de melhoramento do texto, na tentativa de deixá-lo, na sua função comunicativa, mais compreensível ao interlocutor. Segundo Evandro Leite e Regina Pereira, no artigo “Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem” (2009), a reescrita deve ser significativa e sua prática deve buscar tematizar questões relativas ao texto em seu contexto. Não se desconsidera aqui que o aluno não seja capaz de revisar e reescrever seus textos sem a orientação do professor, mas a intervenção do docente facilita a autoavaliação do aluno que, por estar no processo de aquisição/desenvolvimento da escrita, tem dificuldades de realizar sozinho.

Qualquer prática de avaliação escolar deve incluir a autoavaliação, visto que nada pode

dispensar o olhar do aprendiz sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Quando a avaliação fica a cargo somente do professor e o aluno apenas sofre a ação de ser avaliado, aquele que deveria ser o elemento chave na avaliação (o aluno) fica reduzido à condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação. Permitir que o aluno faça ativamente parte do processo de avaliação, segundo Irandé Antunes, faz com que ele conquiste “a necessária autonomia de que precisa, como cidadão crítico e participativo” (2006, p. 164). No sentido de que a avaliação é um processo participativo, na reescrita o aluno deve conseguir perceber quais foram suas falhas e identificar um caminho para o acerto. A avaliação, portanto, teria uma função retrospectiva que sinaliza os feitos e uma função prospectiva, no sentido de apontar como se deve prosseguir, o que fazer, por onde ir ou a que ponto voltar. Mesmo antes do olhar do professor, o aluno, ao longo do processo da produção de texto, vai se deparando com uma avaliação constante feita por ele mesmo para que seu texto fique bem construído. Antunes (2006) nos lembra que “a escrita é uma atividade processual” (p.167), o aluno necessita de várias leituras com fontes de informações variadas para, pouco a pouco, trilhar o percurso da escrita. Ler, debater, refletir sobre um tema mobiliza nosso repertório de conhecimento. Assim, a escrita não pode ser improvisada, nascendo inteiramente na hora em que se começa propriamente a escrever. Mas, devemos considerar que, de certa forma, estamos continuamente nos preparando para escrever, sempre que estamos convivendo com as mais diferentes fontes de informações, nem que não tenhamos nenhuma atividade de escrita prevista para aquele momento. Logo, viabilizar o acesso de textos variados aos nossos alunos é essencial para a eficácia do processo de letramento.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In.: BUZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia (org). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BRETON, Philippe e PROULX, Serge. Sociologia da comunicação. Trad. Ana Paula Castellani. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- LEITE, Evandro Gonçalves, PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In.:
- GONÇALVES, Adair Vieira, BAZARIN, Milene. (org.) Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009.
- RIOLFI, C. et all. Ensino de língua portuguesa. São Paulo: Thomson Learning, 2008.
- SCRIBNER, S. Literacy in there metaphors. American Journal of Education, v.93,n. 1, Tradução livre, 1984.

SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In.: SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TINOCO, Glícia Azevedo. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = ressignificação do ensino. In.: GONÇALVES, Adair Vieira, BAZARIN, Milene. (org.) Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009.

LETRAMENTO CIENTÍFICO EM SALA DE AULA: O PAPEL DA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Ten Alessandra Kemper Kümmel

Mestre em Educação

Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas

Professora de Biologia no CMB



Resumo: O presente artigo tem como principal objetivo evidenciar o papel do professor para a promoção do letramento científico. Um recurso que pode ser utilizado, e frequentemente o é, são as matérias de Divulgação Científica, aqui entendidas como a comunicação de assuntos científicos para um público em geral, não necessariamente especialista no assunto. O professor, ao usar esse tipo de material, e tendo em vista as potencialidades e limitações para seu uso em sala de aula, pode contribuir para que seus alunos obtenham um grau satisfatório de letramento científico – conceito usado como a capacidade de se aplicar os conceitos de ciências a situações cotidianas, em contraponto à alfabetização científica, que seria a mera aprendizagem da linguagem científica.

Palavras-chave: Divulgação científica. Letramento científico.

Abstract: The objective of this article is to demonstrate the role of the teacher in the promotion of scientific literacy. Material resources that can be used, and they are, indeed, are the articles of scientific divulgation, here understood as the communication of scientific articles to the general public, not necessarily to the specialist on the subject. The teacher, using this kind of material, and aware of its potencialities and limitations for the use in the classroom, can contribute to a satisfactory scientific literacy formation of his students – concept used as the capacity to apply the concepts of science in everyday situations, as counterpoint to the mere learning of the scientific language.

Keywords: Scientific divulgation. Scientific literacy.

INTRODUÇÃO

Para que as pessoas, de forma geral, possam compreender a ciência e o empreendimento científico, é necessário haver uma modificação na linguagem científica, ou seja, uma transposição desta para uma mais acessível ao público em geral, privilegiando os aspectos históricos, humanos e os desafios sociais e econômicos da ciência, sem, contudo, sacrificar os conceitos científicos.

Com o aumento do número de revistas de Divulgação Científica - DC, de matérias de ciência em jornais, da produção de vídeos científicos e do crescimento do número de museus e centros de ciências, nota-se que a ênfase dada à DC vem aumentando consideravelmente nos últimos anos. A popularização da ciência está, atualmente, na agenda de programas governamentais, de movimentos sociais, de ações da comunidade científica e mesmo em

projetos de grupos privados sensibilizados e interessados pelo tema. Apesar disso, ainda são poucas as pesquisas que examinam seu uso e impacto junto à população escolar.

Já no que concerne à educação formal, as novas exigências educacionais, decorrentes da globalização, do desenvolvimento científico e tecnológico, da tecnologia da informação, da modernização da sociedade são acontecimentos que trazem consigo inúmeros problemas educacionais. A busca de soluções para essas novas exigências educacionais tem sido pensada. Algumas dessas soluções incluem o fortalecimento da DC, valorizando a aprendizagem ao longo da vida e os vínculos entre educação formal e não-formal. É neste contexto que se insere esse trabalho, cujo foco é o papel da DC para fins de educação formal, no sentido de se atingir o letramento científico.

Podemos nos arriscar a dizer que a DC acaba por suprir a sociedade com conhecimentos que a escola ou os livros didáticos muitas vezes não conseguem oferecer, além de ser fonte de informação para quem não mais frequenta a escola, ou ainda para aqueles que sequer puderam frequentá-la. Mais do que informação extracurricular, materiais de DC podem ser utilizados como ferramentas no ensino formal. Portanto, o uso das revistas de DC em sala de aula é justificado pelo impacto que esse material pode ter no público escolar.

ALFABETIZAÇÃO OU LETRAMENTO?

O conceito de letramento surgiu, no início dos anos 80, a partir de preocupações distintas, em diversos contextos, referindo-se ao uso social da linguagem escrita (ZIMMERMANN; MAMEDE, 2005). Na França, as discussões sobre letramento foram motivadas pela percepção de que uma grande parcela na população, ainda que dominasse o sistema de escrita, não era capaz de fazer uso da leitura e da escrita em situações reais (MAMEDE, 2005). A preocupação com o letramento surgiu, na Inglaterra, a partir da necessidade de gerar a alfabetização inicial dos indivíduos (MAMEDE, *idem*).

Soares (2004) defende que a diferença entre alfabetização e letramento é evidenciada em estudos acadêmicos. Se o estudo se refere à alfabetização, o foco é investigar a aprendizagem da escrita e da leitura. Já o estudo que se refere a letramento prioriza a investigação de práticas sociais de escrita e leitura em algum grupo social ou de documentos para recuperar práticas de escrita e leitura ocorridas em outras épocas, regiões ou grupos sociais.

Zimmermann e Mamede (*op. cit.*) apontam que, embora os conceitos de alfabetização e letramento se relacionem entre si e sejam indissociáveis, eles são diferentes. Para as autoras, a alfabetização se refere

[...] às habilidades e conhecimentos que constituem a leitura e a escrita, no plano individual, ao passo que o termo letramento refere-se às práticas efetivas de leitura e escrita no plano social. Assim, uma pessoa letrada não é somente aquela que é capaz de decodificar a linguagem escrita, mas aquela que efetivamente faz uso desta tecnologia na vida social de uma maneira mais ampla (ZIMMERMANN; MAMEDE, 2005, p. 4).

Aplicando o conceito de letramento (processo de aprendizagem e uso social da escrita e da leitura) ao ensino de ciências, espera-se que os alunos aprendam os conteúdos científicos na perspectiva do letramento, isto é, que sejam capazes de relacionar esses conteúdos às suas práticas sociais. Dessa forma, o letramento científico diz respeito à articulação do processo de letramento com o processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos, culminando em reflexões sobre seus usos na sociedade em que se vive (GOUVEIA, 2009).

Em outras palavras, com relação à educação científica, poderíamos diferenciar a alfabetização científica, (aprendizagem dos conteúdos e da linguagem científica) do letramento científico (uso da ciência e do conhecimento científico no cotidiano, no interior de um contexto sócio-histórico específico). No entanto, é preciso ressaltar que, no ensino de ciências, tem-se utilizado indiscriminadamente os termos alfabetização científica e letramento científico como sinônimos.

É neste ponto de nossas reflexões que entra uma das principais funções da DC: a de auxiliar a escola a cumprir o objetivo de letrar cientificamente a população. Cumprindo essa função, a DC pode contribuir para a melhora da percepção pública da ciência daqueles que não mais frequentam ou que não puderam frequentar a escola.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

A expressão “divulgação científica” comporta as mais diversas atividades, como as realizadas por museus, zoológicos e jardins botânicos, assim como as de trocas de informações e artigos científicos feitas em instituições de pesquisa, a elaboração de livros e de outros informativos por parte de cientistas e várias outras, inclusive as jornalísticas. Mas afinal, o que é DC e quais os meios de comunicação que são utilizados para isso?

Para Bueno (1985), existe uma atividade abrangente denominada difusão científica, que pode ser dividida em dois ramos: a difusão para os especialistas (entre pares) e a divulgação para o público em geral. A difusão científica voltada para os pares é definida como disseminação científica, que pode ser intrapares (quando autor e público pertencem ao mesmo campo de especialidade) e extrapares (autor e público, ambos cientistas, pertencem a campos de especialidade diferentes). Ainda segundo o autor, a difusão científica voltada para o público em geral é chamada de Divulgação Científica. Nessa última se incluem o jornalismo científico, documentários de televisão, livros didáticos de ciências, folhetos que explicam a prevenção de uma doença, para citar alguns exemplos. Para finalizar, é importante ainda distinguir quem são os receptores da comunicação científica. Enquanto que na disseminação científica o emissor e o receptor têm níveis de conhecimento semelhantes e os receptores estão em busca de aprendizado, na DC o público para o qual a informação é dirigida, apesar de ser, em geral, leigo, não necessariamente busca aprender (LOZADA-CHÁVEZ, s/d).

A DC é uma das formas de levar informação científica ao público em geral. Para tanto, ela possui cinco elementos fundamentais: emissor, canal, mensagem, conteúdo e receptor. A mensagem, transmitida por meio de um canal, é produzida por um emissor, é provida de conteúdo e se destina ao receptor (MARCOS; CALDERÓN, 2002).

O receptor da DC é o público em geral. Esse público não deve ser desconsiderado, afinal o discurso da DC não independe daquele a quem é destinado. Ou seja, o receptor da mensagem se faz presente no discurso que lhe é endereçado e interfere no processo de produção e constituição do discurso. Esse discurso deve desconsiderar a linguagem “esotérica” empregada pelo discurso científico e abrir espaço para analogias, generalizações, comparações, simplificações e aproximações (VIEIRA, 1999; ZAMBONI, 2001), uma vez que 52% dos brasileiros consideram que o conhecimento científico, se bem explicado, pode ser compreendido pela maioria das pessoas (BRASIL, 2007).

A partir do século XIX, temos presenciado um grande crescimento da produção científica e de suas consequências tecnológicas. Bertoletti (2003) alerta que, devido ao dinamismo da ciência e da tecnologia, os conhecimentos científicos se multiplicam de forma muito rápida e, por isso, as pessoas precisam se atualizar constantemente. Essa rapidez de desenvolvimento da ciência e tecnologia faz com que o conhecimento dos cidadãos se torne cada vez mais distante do conhecimento produzido pela ciência. Isso também interfere na educação escolar, que não acompanha tudo o que é gerado e, assim, é insuficiente para a formação de cidadãos que tenham consciência dos desafios do futuro (TUFFANI, 2003).

Crianças e jovens, especialmente, devem não só saber como conviver com essas mudanças constantes, mas também entender como lidar com elas no cotidiano. Para Cazelli (1992), uma população com baixos níveis de letramento científico tem sérias dificuldades para desempenhar várias atividades que facilitariam suas vidas. A autora também chama atenção para o desempenho da cidadania por meio do voto, ou seja, para ela, a população não alfabetizada cientificamente tem dificuldades em contribuir para, ou participar de, espaços nos quais as políticas públicas são definidas.

Oliveira (2001) destaca que o público tem interesse por ciência – cerca de 70% da população urbana brasileira se interessa por temas científicos e tecnológicos. A autora ressalta ainda que 66% dos brasileiros pensam que a mídia deveria dar mais notícias sobre avanços da ciência e tecnologia (OLIVEIRA, *idem*). Cabe ressaltar que esse interesse por parte do público deve ter uma contrapartida de responsabilidade por parte do divulgador científico no sentido de este não publique informações duvidosas, distorcidas ou excessivamente sensacionalistas acerca de temas da ciência. Por exemplo, ao noticiar novos medicamentos que auxiliem no tratamento ou cura de determinada doença, o divulgador científico deve ter o cuidado de não tratar as descobertas como definitivas ou milagrosas, pois elas podem ainda ser preliminares. O divulgador científico não pode dar falsas esperanças ao leitor (VIEIRA, 1999).

Zamboni (2001), em seu trabalho de análise do discurso da DC, não concorda com a ideia de que a DC seja apenas uma recodificação da linguagem científica. Para ela, a DC é “gênero particular no conjunto das práticas de reformulação de um discurso-fonte em um discurso-segundo” (p.20). Ela afirma que o discurso da DC é um gênero discursivo particular que resulta de um trabalho efetivo de formulação discursiva, e não se confunde com o gênero do discurso científico. A autora assegura, ainda, que o discurso da DC tem autonomia, como qualquer outro discurso, e envolve e cativa seu público como qualquer boa mercadoria posta à venda. Zamboni (*idem*) defende que o bom divulgador científico não é necessariamente aquele que reproduz de forma mais simples a fala da fonte especializada.

Concordamos com a autora: para nós, como para ela, a DC não é uma simples tradução do discurso científico para uma linguagem mais informal e corriqueira; constitui-se em um novo discurso, construído a partir de uma vivência, e defendemos que esse novo discurso deve ser construído a partir de uma perspectiva crítica, não se restringindo a uma decodificação, mas a uma interpretação, logo a uma construção.

O trabalho do professor, em certos aspectos, assemelha-se ao do divulgador. Um conceito sofre profundas modificações ao ser transferido de um contexto para outro. Apesar de manter semelhanças com a ideia original no contexto da pesquisa, o conceito transposto ganha outros significados próprios do ambiente ao qual se destina. Sendo assim, o processo de transposição acaba transformando o saber, que recebe um novo status epistemológico (ASTOLFI; DEVELAY, 2006). No entanto, Chevallard (1991, apud BROCKINGTON; PIETROCOLA, 2006) alerta que o conhecimento transposto não deve ser uma mera simplificação de assuntos retirados de pesquisa, com o intuito de facilitar a apreensão desse conhecimento pelos jovens. Assim como Zamboni (2001), Chevallard (op. cit.) defende que o conhecimento transposto é um novo conhecimento que se relaciona com dois domínios epistemológicos diferentes: ciência e público (alunos ou leitores).

A transposição didática é uma ponte entre a teoria e a prática (EJERSBO; LERON, 2005), que transforma o saber sábio (produto do trabalho de cientistas ou intelectuais em relação a uma forma de entendimento sobre a realidade) em saber a ensinar (que é organizado e hierarquizado em grau de dificuldade) para que possa, por fim, tornar-se saber ensinado (o saber de fato apresentado aos alunos, no cotidiano das práticas na escola e em sala de aula) (PINHO ALVES, 2000; RODRIGUES; GURGEL; PIETROCOLA, 2005), ou, no caso da DC, para seu público. Para que isso ocorra, Chevallard (op. cit.) ressalta que o saber deve passar por “deformações” para que possa ser ensinado, passando por processos de descontextualização, naturalização, descontextualização e despersonalização.

Para esse trabalho, portanto, defendemos que a DC é um novo discurso. No entanto, mesmo se tratando de um novo discurso, há casos em que o divulgador se apoia exclusivamente na autoridade da ciência para dar respaldo e seriedade ao seu artigo. Zamboni (2001) explica que esse tipo de atitude dá apoio ao divulgador com a fórmula “as palavras que eu utilizo são as tuas, não as minhas” (p. 25). Para a autora, o discurso indireto e o excessivo cuidado em citar todos os títulos das fontes especializadas compõem o quadro de anunciação para dar ao discurso da DC o aval das autoridades científicas. Ou seja, com isso, o divulgador tenta transmitir veracidade, seriedade e autoridade para seu texto, mas pode acabar se tornando um mero ventríloquo. As declarações dadas pelos cientistas são importantes em um artigo de DC, mas não podem ser seu único conteúdo (ABRAMO, 1989).

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E EDUCAÇÃO

A DC, por ocorrer em meios de comunicação, leva tópicos contemporâneos ao alcance do público em geral, que engloba, também, alunos da educação básica e superior. Sendo assim, materiais de DC podem ser usados com propósitos educacionais, podendo proporcionar um ensino de ciências mais abrangente e dinâmico. Porém, para utilizar esse material em contexto escolar, o professor deve estar atento às modificações que porventura

deverão ser efetuadas no material de DC, para que este possa estar mais bem ajustado ao propósito de sala de aula. O material de DC, portanto, requer um trabalho de re-elaboração, de forma a se tornar um instrumento didático adequado. A ciência é assunto recorrente nos meios de comunicação em massa. Sendo assim, a DC é uma forma de levar as novidades científicas e tecnológicas para a sala de aula de uma forma mais rápida do que os livros didáticos, e mais compreensível do que os periódicos científicos.

Recentemente, a DC tem sido repensada como um instrumento para transmitir conhecimentos e tecnologias que ajudem a melhorar a vida das pessoas e que deem suporte a desenvolvimentos econômicos e sociais sustentáveis. Somando-se a isso, a DC tem sido usada por alguns professores como instrumento pedagógico auxiliar, podendo ter, portanto, um importante papel de apoio às atividades escolares. Contudo, é necessário ressaltar que ela não deve ser vista apenas pelo seu caráter complementar ao ensino formal. A DC tem seu significado próprio, ao se dirigir a um público mais amplo, que já passou (ou não) pelas escolas (KEMPER, 2008).

Além de trazer novidades, o uso da DC em contexto escolar é, também, uma forma de possibilitar o desenvolvimento cultural dos estudantes. As novas tendências curriculares se direcionam para a necessidade de se renovar os conteúdos culturais escolares, bem como de contemplar uma educação que forme cidadãos e de propiciar reflexões sobre a ciência, os valores a ela associados, suas motivações e suas consequências para a sociedade (RIBEIRO; KAWAMURA, 2006).

Leal e Gouvêa (2000) ressaltam que as escolas, os museus, a mídia e a internet são as principais instâncias responsáveis pela formação da opinião pública sobre ciência e tecnologia. Em seu trabalho, as autoras verificaram que os professores de Ciências usam, com frequência, artigos de jornais e revistas, sendo estas últimas dominantes.

Estudando os conceitos de gene em revistas de DC, Goldbach, El-Hani e Martins (2005) destacam o amplo uso de metáforas como um importante recurso na comunicação por facilitarem a apreensão de significados. Esses autores, ainda, chamam a atenção para o fato de que as revistas de DC podem ser instrumentos importantes a serem utilizados em contexto escolar, uma vez que apresentam esquemas, exemplos reais, fotografias e recursos gráficos chamativos, entre outros, que podem auxiliar no ensino de conceitos como genes, desde que essas revistas sejam usadas crítica e criteriosamente.

A DC, como qualquer atividade humana, não está isenta de problemas. Apesar desses problemas, os artigos de DC podem e devem ser utilizados em sala de aula. Afinal, é um material que traz novidades e aborda temas que nem sempre são contemplados nos currículos da educação formal, mas que podem ser relevantes e interessantes para os alunos e para os professores também.

Nielsen (2005) ressalta que a DC é necessária como uma conexão ativa entre a ciência e a sociedade, de forma a assegurar que as pessoas entendam os resultados e os processos de trabalho da ciência. Hoffmann (1992, apud VIEIRA, 1999) aprofunda esse conceito ao afirmar que a obtenção de conhecimentos científicos permite que as pessoas compreendam melhor as decisões, diminuindo o risco de se tornarem vítimas de demagogos e especialistas. Além disso, a comunicação científica, feita através da DC, deve permitir que o público em geral compreenda a ciência, a tecnologia e as suas consequências – para o meio ambiente,

para sua vida cotidiana, para as gerações futuras, entre outros objetivos.

A DC pode contribuir para que o conhecimento científico e tecnológico se constitua em componente da cultura e da ciência social, em inteligência coletiva e em efetiva integração cultural, ética, linguística, social e econômica. Para que isso ocorra, é fundamental ampliar os cenários da ciência e da tecnologia, aproximar o conhecimento científico e tecnológico dos cidadãos e promover a integração entre educação formal e não-formal (MERINO, 2003).

As escolas e universidades são os principais representantes da educação formal. Por educação formal, entende-se um modelo sistemático e organizado, que depende de uma diretriz educacional centralizada, como o currículo, e que possui estruturas hierárquicas e burocráticas determinadas em nível nacional, sendo fiscalizado por órgãos dos ministérios da educação. Já a educação não-formal (como a que ocorre em museus, de ciência, por exemplo) é um processo menos rígido, menos hierarquizado e menos burocrático. Os métodos são mais flexíveis, e os programas não precisam obrigatoriamente ser sequenciais, ou seja, não necessariamente envolvem um sistema de “progressão”, como as séries na educação formal. As pessoas podem tomar parte das atividades de educação não-formal por livre escolha (DIB, 1988; GADOTTI, 2005).

O USO EM SALA DE AULA

As recentes revoluções em áreas como a da computação, genética e automação, por exemplo, provocaram intenso impacto social e isto vem contribuindo para despertar o interesse do público em geral – cidadãos comuns – sobre esses assuntos. Um público que, em sua maioria, tem pouco acesso a esse tipo de informação. Por outro lado, a escola não tem como dar conta de levar rapidamente tanto conhecimento para os cidadãos.

Gaspar (1993) defende que:

Ensinar é tarefa da escola. Este é um consenso em todo o mundo, que chamamos de civilizado. À família, à sociedade, cabe educar: transmitir a língua materna, hábitos e costumes, valores morais e cívicos. Até há algum tempo atrás era possível supor que, dessa forma, todo conhecimento humano seria alcançado e transmitido de geração a geração. Hoje, entretanto, isso não é mais verdade. Mesmo que a escola fosse, por hipótese, uma instituição eficiente, fiel a seus objetivos, livre das críticas e queixas que atualmente se voltam contra ela até nos países desenvolvidos, ser-lhe-ia impossível abarcar todo esse conhecimento. Não há tempo, não há espaço em seus limitados currículos e programas e, mais ainda, não há como acompanhar o vertiginoso progresso científico e tecnológico dos nossos dias. (...) Cada vez mais a humanidade, em sua imensa maioria, está alheia às suas próprias conquistas (GASPAR, 2003, p. 32).

A DC surge, nesse contexto, como importante ferramenta educativa. Inserida no âmbito social através de uma variedade de meios de comunicação, permite que se leve informação científica aos mais variados públicos, nos mais diferentes locais. Assim, a DC pode ajudar a promover a reflexão dos cidadãos sobre os impactos sociais da ciência e da tecnologia. A divulgação pode, na conjuntura da educação científica, aliar-se ao ensino formal na construção de uma sociedade letrada cientificamente, capaz de refletir criticamente e atuar a respeito dos assuntos de ciência e tecnologia em seu contexto. Assim, espaços não-formais e informais de educação como os meios midiáticos, os museus, zoológicos, hortos florestais e outros, acabam suprimindo a sociedade com conhecimentos que a escola não tem condições de oferecer (ibidem).

Calvo Hernando (2006) lista algumas das funções atribuídas à DC de qualidade: criação de uma consciência científica coletiva, coesão entre os grupos sociais, desenvolvimento cultural, incremento da qualidade de vida, política de comunicação científica, combate à falta de interesse, “desdramatização” da ciência, divulgação e educação, e complemento ao ensino. Uma vez que o ensino formal não consegue fornecer toda a educação e informação científica para os cidadãos (KRAPAS; REBELLO, 1998), a DC acaba por suprir essa lacuna. No entanto, o divulgador científico não deve assumir o papel de educador, pois a DC não é responsável pela educação científica, embora possa contribuir para ela (MALAVOY, 2005; MAIA; GOMES, 2006), desde que o divulgador tenha uma postura crítica em relação às novidades sobre as quais ele escreve (DESTÁCIO, 2002).

Uma grande vantagem do uso didático de materiais de DC é auxiliar os alunos na apropriação de um novo gênero de discurso (o da DC), uma vez que esses textos trazem outro discurso que não o científico. Ou seja, os textos de DC possibilitam uma iniciação no entendimento das diferenças entre os vários discursos – nesse caso, o da DC e o dos cientistas. No entanto, ao levar o material de DC para a sala de aula, o professor deve ter em mente que esse material pode ter limitações, inspirando alguns cuidados em sua utilização para fins de ensino. (KEMPER; ZIMMERMANN; GASTAL, 2010).

Cabe ressaltar que essas limitações não impedem uso dos artigos em ambiente escolar. Pelo contrário; muitas, até, abrem espaço para discussão justamente em cima dos aspectos problemáticos ou das lacunas apresentadas pelos artigos. Os PCN+ corroboram essa sugestão; uma das competências assinaladas na área de Biologia é:

Avaliar a procedência da fonte de informação para analisar a pertinência e a precisão dos conhecimentos científicos veiculados no rádio, na tevê, nos jornais, nas revistas e nos livros e que se destinam a informar o cidadão ou a induzi-lo ao consumo, principalmente quando se tratar de assuntos relacionados à saúde, como o uso de medicamentos e de alimentos, para distinguir informação fundamentada da simples propaganda (BRASIL, 2002, p.37).

Usar recursos de linguagem, como as analogias e comparações, é muito importante na ciência, uma vez que esses recursos constroem relações entre o que é conhecido, familiar, e o que não é. O uso desses recursos é frequente nos materiais de DC. Assim, o professor deve atentar para algumas possíveis limitações em relação ao uso de analogias no ensino de ciências. Duarte (2004) aponta algumas dessas limitações: (1) a analogia utilizada pode

ser interpretada como o conceito em estudo, ou dela serem apenas retidos os detalhes mais evidentes e apelativos, sem se chegar a atingir o que se pretendia; (2) pode não ocorrer um raciocínio analógico que leve à compreensão da analogia; (3) a analogia pode não ser reconhecida como tal, não ficando explícita a sua utilidade; (4) os alunos podem centrar-se nos aspectos positivos da analogia e desvalorizar as suas limitações. É papel do professor contornar essas limitações em sala de aula.

Ao se trabalhar com textos de DC, o professor proporciona aos seus alunos o desenvolvimento de diversas competências. Ao ler, o aluno (de qualquer idade, série e nível escolar) põe em prática sua alfabetização. No entanto, o professor deve estimular o aluno a compreender, a interpretar e a relacionar o que foi lido a contextos da vida real – proporcionando, assim, o letramento. O uso de material de DC vai além do letramento em si, pois traz para a sala de aula aspectos atuais (e, muitas vezes, curiosidades sobre diversos temas) e acaba por conduzir todos, alunos e professores, ao letramento científico. Kemper (2008), em seu trabalho, analisou o uso em sala de aula de artigos de DC que envolviam a Evolução Biológica. No entanto, a autora destaca que, em quase todos os artigos analisados, existem temas auxiliares e transversais, tais como história, geopolítica e artes. A integração entre temas tão diversos é favorecida pelo propósito dos veículos populares de DC, que é o de ser um produto atrativo, divertido e culturalmente rico para seu público consumidor.

CONCLUSÃO

A DC, por atingir o público em geral e ser mais dinâmica que os livros didáticos, contribui para o letramento científico, conceito entendido neste trabalho como a “capacidade de usar a ciência e o conhecimento científico para ler o mundo e interpretá-lo e não somente saber decodificar a linguagem científica” (KEMPER; ZIMMERMANN; GASTAL, 2010).

Uma vez que a DC é cada vez mais presente no cotidiano, deve-se levar em conta que os alunos (parte do público em geral) recebem informações científicas dela, nos diversos meios de comunicação. Esse aumento no alcance da DC deve-se, em parte, à preocupação de transpor o discurso científico, muitas vezes de difícil acesso ao público leigo, para um discurso compreensível e agradável, muitas vezes trazendo discussões atuais – aspectos desejáveis ao ensino de Ciências.

Por outro lado, vale lembrar que, “por ser negócio, não se pode esperar que a mídia divulgue ciência por motivos altruístas” (IVANISSEVICH, 2001, p. 76); algumas pesquisas indicam que existe sensacionalismo, fragmentação e simplificação nos textos de DC (RIBEIRO, 2007). O autor afirma que a DC tem sido “responsabilizada por passar ao público uma imagem distorcida da ciência” (RIBEIRO, 2007, p. 45), sendo tarefa do professor atentar para esses aspectos, e mesmo trazê-los para discussão, ao utilizá-los em sala de aula.

A inserção de material de DC na programação escolar é interessante, contribuindo com os objetivos educacionais previstos. Note-se também que os textos de DC acabam por complementar a necessidade de renovação dos conteúdos culturais escolares e, por suas características, muitas vezes são mais indicados que os textos de livros didáticos para conduzir a reflexão sobre os valores associados à ciência, contribuindo, assim, para o letramento científico.

Como qualquer produção humana, o material de DC pode apresentar equívocos; no entanto, o uso desse material pode romper com uma prática pedagógica ligada unicamente ao livro didático. O emprego de diferentes gêneros em sala de aula, tais como documentos oficiais, receitas culinárias e artigos de DC, estimula a capacidade de aprendizado e a habilidade de compreensão e produção textual dos alunos, “tornando-os mais aptos para efetuar diversas leituras nos diferentes setores sociais e exercer com maior facilidade sua cidadania” (RANGEL, 2007, p. 9).

Por fim, o uso de material de DC em aulas de ciências favorece a interdisciplinaridade, uma vez que os artigos contemplam diversos aspectos de um mesmo tema. Trazer um material atrativo, com linguagem acessível, contendo várias facetas de um assunto primariamente científico, é uma excelente forma de enriquecer as aulas, a cultura e o letramento científico dos alunos e até mesmo dos professores. Integrar o conhecimento teórico à realidade traz sentido ao conteúdo estudado, facilitando a compreensão daquilo que é visto em sala de aula. Além disso, o uso desse material estimula a capacidade de leitura e interpretação dos alunos, exercendo essas habilidades muito além de somente nas aulas de Língua Portuguesa. Com isso, ocorre o processo de letramento como um todo – tanto linguístico quanto científico.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Cláudio Weber. A regra do jogo – o jornalismo e a ética do marceneiro. São Paulo: Companhia das Letras. 270p. 1989.

ASTOLFI, Jean-Pierre; DEVELAY, Michel. A didática das ciências. 10. ed. Campinas: Papirus, 132 p.2006.

BERTOLETTI, Jeter Jorge. Museu de Ciências e Tecnologia da PUC-RS. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/cultura/cultura16.shtml>. Data de publicação: 10 jul 2003. Acesso em: 21 mai 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PCN+ Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC. 141p. 2002.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Digital. Departamento de Popularização e Difusão da C&T. Percepção Pública da Ciência e Tecnologia. Brasília: MCT. 69p. 2007.

BROCKINGTON, Guilherme ; PIETROCOLA, Maurício . Serão as regras da Transposição Didática aplicáveis aos conceitos de Física Moderna? Investigações em Ensino de Ciências, v. 10, n. 3, 2006. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol10/n3/v10_n3_a5.html Acesso em: 21 mai 2013.

BUENO, Wilson da Costa. Jornalismo científico: conceito e funções. Ciência e Cultura. V.37, n.9, p.1420-1427. 1985.

CALVO HERNANDO, Manuel. Funciones de la divulgación. Disponível em: <http://www.manuelcalvohernando.es/articulo.php?id=67>. Data de publicação: 2006. Acesso em: 21 mai 2013.

CAZELLI, Sibêle. Alfabetização Científica e os Museus Interativos de Ciência. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

CHEVALLARD, Yves. La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage, Argentina, 1991.

DESTÁCIO, Mauro Celso. Jornalismo científico e divulgação científica. In: KREINZ, Glória; PAVAN, Crodowaldo (orgs). Ética e divulgação científica: os desafios no novo século. São Paulo, NJR/ECA/USP, p. 93-102. 2002.

DIB, Claudio Zaki. Formal, non formal and informal education: concepts/applicability. In: Cooperative Networks in Physics Education, New York, 1988. Conference Proceedings 173, 16p., 1988. Disponível em <http://www.techne-dib.com.br/czdib/arquivos/formal.zip>. Acesso em: 21 mai 2013.

DUARTE, Maria da Conceição. Analogias na Educação em Ciências: Contributos e Desafios. In: II Encontro Ibero-americano sobre Investigação Básica em Ensino de Ciências, Burgos, Espanha. 2004. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol10/n1/v10_n1_a1.htm Acesso em: 21 mai 2013.

EJERSBO, Lisser Rye; LERON, Uri. The didactical transposition of didactic ideas: the case of the virtual monologue. Disponível em: <http://fractus.uson.mx/Papers/CERME4/Papers%20definitius/11/Ejersbo%20Leron.pdf> Acesso em: 21 mai 2013.

GADOTTI, Moacir. A Questão da Educação Formal/Não-Formal. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion – Suíça, out/2005. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf Acesso em: 21 mai 2013.

GASPAR, Alberto. Museus e Centros de Ciências: conceituação e proposta de um referencial teórico. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1993.

GOLDBACH, Tânia; EL-HANI, Charbel Niño; MARTINS, Roberto Cintra. Idéias sobre genes em revistas de divulgação científica e em glossários virtuais. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 5, Bauru – SP, nov./dez. 2005. Atas... 1 CD-ROM,

13p., 2005.

GOUVEIA, Clarice de Paula. Eventos de letramento científico promovidos pela escrita e leitura de textos de ficção científica, no contexto da educação de jovens e adultos. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2009.

IVANISSEVICH, Alicia. A divulgação científica na mídia. *Ciência e Ambiente*, 23 (Divulgação Científica), pp. 71-77, 2001.

KEMPER, Alessandra. A evolução biológica e as revistas de divulgação científica: potencialidades e limitações para o uso em sala de aula. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2008.

KEMPER, Alessandra; ZIMMERMANN, Erika; GASTAL, Maria Luiza de Araújo. Textos populares de divulgação científica como ferramenta didático-pedagógica: o caso da evolução biológica. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 10, n. 3, p. 25-49. 2010.

KRAPAS, Sonia; REBELLO, Lúcia. O perfil dos museus de ciência da cidade do Rio de Janeiro: a perspectiva dos profissionais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v.1, n. 1, p. 68-86. 1998.

LEAL, Maria Cristina; GOUVÊA, Guaracira. Narrativa, mito, ciência e tecnologia: o ensino de ciências na escola e no museu. *Ensaio: pesquisa em educação em ciências*, v. 2, n. 1, p. 5-36, 2000.

LOZADA-CHÁVEZ, Irma. Divulgación científica. Disponível em: <http://www.divulgacion.ccg.unam.mx/panel/8/divulgaci%C3%B3n-cient%C3%ADfica> Sem data de publicação. Acesso em: 21 mai 2013.

MAIA, Kênia Beatriz Ferreira; GOMES, Ana Cecília Aragão. Para pensar o fazer e a pesquisa em divulgação científica e jornalismo científico. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 24, Brasília – DF, set. 2006. Anais... 1 CD-ROM, 13p., 2006.

MALAVOY, Sophie. Guia prático de divulgação científica. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz. 52p. 2005.

MAMEDE, Maíra de Araújo. A relação entre produção escrita e ensino de ciências na formação do pedagogo. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2005.

MARCOS, Alfredo; CALDERÓN, Fernando. Una teoría de la divulgación de la ciencia. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, v. 6 e 7, p. 7-40. 2002.

MERINO, Graciela. Estado actual y perspectivas de la divulgación científica em latinoamérica. In: MATOS, Cauê (org.). *Conhecimento científico e vida cotidiana*. São Paulo: Estação Ciência, p. 219-231. 2003.

NIELSEN, Kristian Hvidtfelt. Between understanding and appreciation. *Current science communication in Denmark*. *Journal of Science Communication*. v. 4. 2005.

OLIVEIRA, Fabíola Imaculada de. Comunicação Pública e Cultura Científica. *Revista Parcerias Estratégicas*, n. 13, p. 201-208. 2001.

PINHO ALVES, José Filho. Regras da transposição didática aplicadas ao laboratório didático. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, v.17, n.2, p.174-188. 2000.

RANGEL, Eliane de Fátima Manenti. Explorando textos de divulgação científica em sala de aula. *Voz das Letras*, n. 8, II Semestre de 2007. Edição Extra. Disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/8/84.pdf> Data de publicação: 2007. Acesso em: 21 mai 2013.

RIBEIRO, Renata Alves. Divulgação científica e ensino de física: intenções, funções e vertentes. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Universidade de São Paulo, Instituto de Física e Faculdade de Educação. São Paulo, 133p. 2007.

RIBEIRO, Renata Alves; KAWAMURA, Maria Regina Dubeux. Divulgação científica e ensino de Física: intenções, funções e vertentes. In: *X Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*, 2006, Londrina. Atas... Londrina, 2006.

RODRIGUES, André Machado; GURGEL, Ivã; PIETROCOLA, Maurício. Analisando novas propostas de ensino através da didática francesa. In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 5, Bauru – SP, nov./dez. 2005. Atas... 1 CD-ROM, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª edição, 2004.

TUFFANI, Maurício. Divulgação Científica e Educação. Disponível em: www.museudavida.fiocruz.br/pub01/media/Divulgacao%20Cientifica%20e%20Educacao%20-%20Mauricio%20Tuffani.pdf. Data de publicação: 24 jan 2003. Acesso em: 21 mai 2013.

VIEIRA, Cássio Leite. *Pequeno Manual de Divulgação Científica: dicas para cientistas e divulgadores de ciência*. Rio de Janeiro: Ciência Hoje/Faperj. 48p. 1999.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. Cientistas, jornalistas e a divulgação científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas: Autores Associados. 167p. 2001.

ZIMMERMANN, Erika; MAMEDE, Maíra. Novas direções para o Letramento Científico: Pensando o Museu de Ciência e Tecnologia da Universidade de Brasília. IX Reunión de la Red - Pop, 2005, Rio de Janeiro. 2005. Disponível em: http://www.redpop.org/8reunion/9rrp_carteles/erickazimmermann.doc. Acesso em: 21 mai 2013.

30 ANOS DA MISSÃO VENTURINI AO SURINAME¹

Eduardo Maragna Guimarães Lessa
Mestre em Diplomacia
Bacharel em Relações Internacionais
Ex Aluno do CMB



Resumo: A pesquisa teve por objetivo estudar a Missão do General Danilo Venturini a Paramaribo (15 a 17 de abril de 1983), originada a partir da possibilidade de intervenção militar estadunidense no Suriname, com vistas a derrubar o Governo liderado pelo Tenente-Coronel Desiré Bouterse. À época, o Governo surinamense fortalecia os laços diplomáticos com regimes latino-americanos de orientação socialista – especialmente Cuba – de forma a ocupar o vácuo político e econômico deixado pelos Países Baixos e pelos Estados Unidos. Estes haviam decidido isolar o país sul-americano com a intenção de retaliar seu Governo pelas graves violações de direitos humanos cometidas contra integrantes da oposição. A presença cada vez mais intensa de Cuba em Paramaribo, somada a evidências de que a União Soviética implantava bases militares no Caribe, fez com que os Estados Unidos decidissem agir prontamente no país sul-americano. Um plano de invasão armada foi concebido por Washington, sendo apresentado pelos norte-americanos ao Governo brasileiro em reunião realizada em Brasília, em abril de 1983. Na oportunidade, os enviados de Reagan solicitaram ajuda militar a Figueiredo. Contrário à proposta estadunidense, mas consciente de que não poderia se omitir em relação à situação, o Presidente brasileiro, orientado pelo princípio da não-intervenção e atuando de maneira pragmática, propôs saída alternativa para o imbroglio: ele se encarregaria de enviar missão de natureza diplomática ao país vizinho, com a finalidade de persuadir Bouterse a se afastar da influência socialista cubana e, assim, preservar o continente das rivalidades Leste-Oeste. Em Paramaribo, Venturini colocou à disposição de Bouterse “toda a ajuda que se fizesse necessária”, o que resultou, posteriormente, em um programa de cooperação bilateral moldado a partir dos interesses surinamenses. Ao aceitar a oferta brasileira, Bouterse afastou-se de Cuba e o Brasil atingiu sua meta inicial: eliminou a ameaça de intervenção militar estadunidense na América do Sul e próxima às fronteiras amazônicas brasileiras.

Palavras-chave: Política externa brasileira. Suriname. Missão Venturini.

Abstract: The purpose of this dissertation is to evaluate the Mission headed by General Danilo Venturini to Paramaribo (15-17 April 1983). The Brazilian initiative was motivated by the possibility of a North American military intervention in Suriname, which intended to oust Lieutenant-Colonel Desiré Bouterse from power. At the time, the Surinamese Government was strengthening its diplomatic ties with socialist-oriented regimes – especially Cuba – in Latin America in order to occupy the political and economic void left by the Netherlands and the United States. These countries had decided to eschew Suriname as a retaliation to the serious human rights violations committed against political opponents. The incisive Cuban presence in Paramaribo, combined with the information that the Soviet Union was establishing military bases in the Caribbean, led the United States to consider the possibility of a prompt action in the South American country. Therefore,

¹ Este artigo baseia-se na Dissertação de Mestrado do autor aprovada pelo Instituto Rio Branco (IRBr) em 2009, intitulada “A Missão Venturini ao Suriname (1983): A atuação da diplomacia brasileira diante do risco de intervenção militar norte-americana na América do Sul”.

a military intervention was planned by the Reagan Administration and subsequently presented to the Brazilian Government by a North American delegation in a meeting held in Brasília in April 1983. On that occasion, the Brazilian President, João Baptista Figueiredo, was asked to help the United States with military support in Suriname. Guided by a reverence towards non-intervention principle and acting with pragmatism, Figueiredo could not accept Washington's proposal, as well as neglect the issue. Thus, an alternative solution to the matter was proposed by the Brazilian President: he would send a diplomatic mission to the neighbour country to persuade Bouterse to avoid the Cuban influence on Surinamese internal affairs. In Paramaribo, Venturini offered Bouterse "all the necessary support", which resulted in a bilateral cooperation programme developed according to Surinamese interests. Once the deal was accepted, Suriname gradually withdrew from Cuba, while Brazil succeeded in reaching its main goal: to eliminate the North American military threat in South America near the Brazilian Amazon borders.

Keywords: *Brazilian foreign policy. Suriname. Mission Venturini.*

INTRODUÇÃO

Uma intervenção militar norte-americana na América do Sul na primeira metade da década de 1980: difícil de conceber? A priori, parece não restar dúvida que sim, por estar o continente sul-americano sob a esfera de influência estadunidense e por não oferecer riscos à doutrina de segurança praticada por Ronald Reagan, em um período de acirramento das tensões com a União Soviética. No entanto, ao analisar com mais cuidado a história diplomática brasileira na década de 1980, constata-se que uma invasão armada proposta por Ronald Reagan esteve perto de concretizar-se em 1983, no Suriname, que compartilha fronteira de 593 km com o Brasil (apenas com o Estado do Pará).

E como agiram as autoridades brasileiras diante dessa situação inusitada? A resposta à pergunta colocada constitui o objeto de estudo deste artigo. De maneira sucinta, o Brasil agiu com dois objetivos em mente. Primeiro, convencer os norte-americanos de que a opção militar não era desejável. O Governo brasileiro deveria buscar solução alternativa para a situação. Nesse sentido, o Presidente João Baptista Figueiredo determinou o envio de Missão a Paramaribo, chefiada pelo General Danilo Venturini, então Secretário-Geral do Conselho de Segurança Nacional (CSN) e Ministro Extraordinário para Assuntos Fundiários, na Semana Santa (15 a 17 de abril) do ano de 1983. Em solo surinamense, o segundo objetivo brasileiro deveria ser colocado em prática: persuadir o Governo daquele país – liderado pelo Tenente-Coronel Desiré Bouterse, Presidente do Conselho Político Nacional e Comandante-em-Chefe das Forças Armadas – a se afastar da influência socialista cubana, situação que confrontava a doutrina do containment adotada pelo Governo Reagan. Na lógica brasileira, o sucesso da Missão resultaria no abandono, pelos norte-americanos, do plano de emprego de seus meios militares na parte setentrional da América do Sul, próximo às fronteiras amazônicas brasileiras, região geopoliticamente estratégica para o País.

AS VARIÁVEIS EM JOGO

Primeiramente, torna-se necessário entender as variáveis que moldaram as políticas nacional e internacional no período considerado. A conjuntura histórica mundial na

qual está inserida a Missão Venturini é reconhecidamente crítica, sendo rotulada pelos historiadores como “Nova Guerra Fria”, momento em que as tensões Leste-Oeste ganham intensidade. Paralelamente à deterioração do equilíbrio de poder entre os Estados Unidos e a União Soviética, a economia global vivia tempos de crise, especialmente o chamado Terceiro Mundo, seriamente afetado pela recessão que se instalou nos sistemas capitalista e socialista. Para ilustrar esse momento negativo do sistema internacional, o historiador Eric Hobsbawn (2003, p. 407) classificou os anos 1980 como uma “década de crise”, uma vez que se pôde observar o “desabamento” das estáveis estruturas da política nos países capitalistas democráticos e a decadência econômica do bloco socialista soviético.

O Suriname, em particular, passava por período de transição política. Em 1980, o país presenciou a ascensão de suboficiais do Exército ao poder por meio de um golpe de Estado, liderado pelo Sargento e, posteriormente, Tenente-Coronel Desiré Bouterse, que passou a conduzir a política do país com mão-de-ferro, violando de forma recorrente normas internacionais de direitos humanos. O comportamento de Bouterse fez com que os Países Baixos e os Estados Unidos suspendessem suas respectivas, e indispensáveis, ajudas econômicas ao Suriname. A suspensão dos recursos holandeses e norte-americanos, associada à queda das receitas no setor exportador – que tinha a bauxita como principal produto de sua pauta –, levou ao estrangulamento da economia surinamense. De forma a amenizar as dificuldades impostas ao seu Governo, Bouterse buscou, no próprio Caribe, fontes de alternativas de cooperação. Nesse contexto, o regime socialista cubano acenou com a disposição de preencher a lacuna deixada pelos Países Baixos e pelos Estados Unidos, e passou a aumentar sua influência sobre o país sul-americano.

Naquele momento, a aproximação entre Cuba e o Suriname não poderia ser mais imprópria. Afinal, em 1979, as eleições presidenciais dos EUA consagrariam o republicano Ronald Reagan nas urnas. Seu Governo modificaria substancialmente o rumo da política externa estadunidense para a América Latina. Em sua Administração, a política externa norte-americana, denominada de “Doutrina Reagan”, baseou-se na revitalização e na remodelação da longínqua, porém sempre onipresente, “Doutrina Monroe”, então adaptada ao combate do comunismo na região. O apoio institucional a movimentos contra-revolucionários envolvidos nas chamadas lutas de libertação nacional figuraram como exemplos da postura adotada pelos Estados Unidos em seu condomínio de poder. Na primeira metade dos anos 1980, Vizontini (2005, p. 61) entende que o “*império literalmente contra-atacou*”.

Se do ponto de vista da superpotência a aproximação entre o governo surinamense e o regime socialista cubano constituía ameaça à arquitetura de poder vigente na região, para o Brasil, a interferência de Cuba no Suriname não constituía um problema em si, mesmo havendo incompatibilidade entre as ideologias consideradas “subversivas” e as diretrizes da Doutrina de Segurança Nacional (DSN) adotada no regime militar brasileiro. O que realmente interessava ao País, na ocasião, era assegurar a integridade do seu território, especialmente em relação a possíveis intervenções militares estrangeiras. O Brasil não poderia, assim, comportar-se de outra forma. Afinal, o princípio da não-intervenção e da autodeterminação dos povos, bem como a predileção por soluções pacíficas, sempre foram elementos basilares da atuação diplomática brasileira.

No Governo de João Baptista Figueiredo, foram conservadas, em quase sua totalidade,

os elementos contidos na política externa do Governo Geisel, denominada de “Pragmatismo Responsável”. Há de se destacar que a prioridade concedida à América Latina foi uma das características que diferenciou a política externa de Figueiredo daquela praticada por Geisel. O continente latino-americano passou a ser um espaço cada vez mais valorizado pela diplomacia brasileira, fortalecendo os laços de cooperação político-econômica, cujo eixo central era a aproximação com a Argentina. Nas palavras de Vizentini² (2005, p. 65), *“era a primeira vez na história da política externa do país que a América Latina passava a ser uma prioridade, numa perspectiva de cooperação”*.

A MISSÃO

Em abril de 1983, o temor norte-americano gerado pela aproximação entre o Suriname e o regime castrista atingiu níveis insustentáveis. No dia 10 daquele mês, um Domingo de Ramos, o Presidente Reagan³ enviou delegação ao Brasil para reunir-se com a alta cúpula do Governo de Figueiredo. A participação do Brasil na resolução do conflito parecia natural para os Estados Unidos, pois, além de ser a potência regional da América do Sul, o País possuía o trunfo de ainda manter os canais diplomáticos desobstruídos com o Paramaribo.

Na oportunidade, a delegação norte-americana disponibilizou fotografias satelitais⁴ que mostravam, segundo atestado pelo próprio General Venturini⁵, quartéis do “tipo soviético”, em Granada⁶. De acordo com o General Medeiros⁷, as fotos indicavam o *“desembarque de navios e aviões russos, na Nicarágua e nas ilhas do Caribe. (...) A embaixada cubana, sem alarmar, pretendia internar no Suriname pessoal deles e o Reagan não aceitava isso”*. O Governo brasileiro foi igualmente informado sobre a presença de aproximadamente 170 soldados cubanos em Paramaribo, que teriam a função de dar apoio a Bouterse⁸. A comitiva estadunidense aduziu ainda que, a partir dessas bases militares – fossem elas em Granada ou no Suriname, os soviéticos teriam condições – em função das características dos meios de

2 Ibidem, p. 65.

3 Segundo Robert Woodward (1987 apud MONIZ BANDEIRA, 2007a, p. 385-6), Reagan teria destinado centenas de milhares de dólares para o envio de uma equipe da CIA a Paramaribo, com a missão de compilar “inteligência”, de modo a preparar um golpe de Estado contra o Presidente Desi Bouterse. Em dezembro de 1982, o diretor da CIA, William Casey, informou aos comitês de inteligência da Câmara dos Deputados e do Senado norte-americanos sobre o referido projeto, o que gerou uma forte resistência por parte do Congresso em relação ao que planejava o Executivo. Um senador republicano teria declarado: “Essa é a idéia mais imbecil que já ouvi na minha vida”. A invasão do Suriname estava programada para ocorrer em 1º de julho de 1983.

4 1964, tomo 15, 2003, p. 44-45.

5 Entrevista do General Danilo Venturini concedida ao autor, em outubro de 2007.

6 Idem.

7 1964, op. cit., loc. cit.

8 Em entrevista concedida ao autor, em outubro de 2007, Danilo Venturini revelou que, segundo levantamento feito pelo SNI, a existência de 170 soldados cubanos na embaixada daquele país simplesmente não procedia. Existiam apenas 17 funcionários trabalhando na representação diplomática cubana. Para o Brasil, a preocupação maior era a presença de Osvaldo Cárdenas, considerado o verdadeiro fator desestabilizador em território surinamense.

transporte (aviões e helicópteros) que possuíam – de chegar até o rio Amazonas a Manaus⁹. Em seguida, os norte-americanos também “contaram que estavam prestes a fazer uma manobra naval no Caribe, quando iriam aproveitar para desembarcar e ocupar o território do Suriname”.

Durante a reunião, os norte-americanos foram enfáticos em demandar solução urgente para o imbroglio. Após descreverem o perigo que imaginavam existir, pelo crescimento da influência cubana no Suriname, os norte-americanos “*viraram-se para João [Figueiredo] e disseram: precisamos que o senhor ponha um batalhão de pára-quedistas no aeroporto do Suriname*”¹⁰. Nas palavras de Medeiros: “*o João quase morreu, coitado*”¹¹. Posteriormente, o então Presidente da República comentaria: “*Puxa, nunca esperei por essa*”¹². Venturini revela que, durante a reunião, as autoridades brasileiras perceberam que os norte-americanos haviam conversado sobre o plano de invasão com a Venezuela. O Brasil seria, portanto, o outro vértice necessário do triângulo para que o plano estadunidense fosse concretizado. Ricupero¹³ entende que a intenção de Washington era de organizar o que viria a ser conhecido como “*coalition of the willing*”, reunindo, além dos ianques, a Holanda, a França, a Venezuela e, obviamente, o Brasil.

No entendimento do General Medeiros¹⁴, o pedido da delegação norte-americana não tinha “*nem pé nem cabeça*”, pois feriria um dos princípios basilares que guiavam o relacionamento do Brasil com outros países: o da não-intervenção. Oportunamente, o Ministro-Chefe do SNI pediu que a delegação brasileira se retirasse da reunião com vistas a refletir reservadamente sobre o pedido norte-americano. Ele próprio teria sido o primeiro a se manifestar e a aconselhar Figueiredo a não negar ajuda aos Estados Unidos, pois tal ato poderia afetar negativamente o relacionamento bilateral, redundando, inclusive, em retaliações no campo econômico¹⁵. Na sequência, sugeriu ao Presidente brasileiro que pedisse “*um tempo, informando que vamos mandar uma comitiva com a missão de conversar com o Presidente daquele país [o Suriname]*”¹⁶. A idéia era argumentar com Bouterse – um “tipo despreparado”, na visão de Medeiros – “*o absurdo de Cuba querer apossar-se do Suriname*” e “*ressaltar que a América Latina não tinha a ver com o comunismo*”¹⁷.

Na sequência da reunião, Figueiredo ponderou aos norte-americanos que o Brasil não aceitaria a ingerência da União Soviética nem dos Estados Unidos na América do Sul. Solicitou à delegação estadunidense que informasse Reagan de que os Estados Unidos

9 Entrevista do General Danilo Venturini concedida ao autor, em outubro de 2007.

10 1964, op. cit., p. 45.

11 Idem.

12 Idem.

13 Entrevista do Embaixador Rubens Ricupero concedida ao autor, em julho de 2007.

14 1964, op. cit., loc. cit.

15 Idem.

16 Idem.

17 Ibidem.

não devia tomar nenhuma medida drástica, pois o Brasil se encarregaria de agir de forma alternativa em relação ao Suriname. Os Estados Unidos comprometeram-se a aguardar a ação brasileira¹⁸. Já na segunda-feira pela manhã, Figueiredo decidiu que Venturini teria que ir a Paramaribo para negociar com o Governo daquele país.

Assim, Venturini tratou de planejar sua ida ao Suriname na mesma semana. Ainda na quarta-feira, o General manteve encontro com Saraiva Guerreiro, que não havia participado da reunião com a delegação norte-americana. Na ocasião, expôs ao Embaixador que se tratava de uma missão pessoal do Presidente e, por isso, não deveria ser entendida como ato de descrédito em relação ao Itamaraty. Venturini apenas solicitou a Guerreiro que designasse diplomatas para a missão. O Chanceler brasileiro decidiu pela ida dos Conselheiros Omar Chohfi, Chefe da Divisão de América do MRE, e Luiz Felipe Lampreia, que estava servindo na Embaixada do Brasil em Washington e deslocou-se a Paramaribo dias antes da chegada de Venturini. A função de Lampreia era, na verdade, a de suprir a ausência do Embaixador brasileiro no Suriname. Também integrava a Missão o Conselheiro Fernando Fagundes, que era assessor de Venturini na Secretaria-Geral do Conselho de Segurança Nacional.

O Ministro das Relações Exteriores brasileiro estava seguro sobre o baixo risco da Missão. Considerava Venturini “*uma pessoa capaz de dizer o que fosse necessário sem alterar seu tom e sua maneira amáveis*”¹⁹. Além das características pessoais que credenciavam o General para chefiar a Missão, Saraiva Guerreiro entendia que sua escolha era positiva por dois motivos: 1) ia ao encontro da política de valorização das Guianas proposta pelo Itamaraty; e 2) seria necessário contar com o apoio de outros ministérios brasileiros para dinamizar as relações com o Suriname e Venturini figurava como a pessoa mais indicada para cobrar das contrapartes brasileiras a realização das ações de cooperação bilateral requeridas por Bouterse. Caso Saraiva Guerreiro tivesse chefiado a Missão, possivelmente teria esbarrado na difícil tarefa de negociar internamente com a burocracia estatal, ou apelar ao Presidente, para que as “promessas” acordadas saíssem do papel. Tratava-se, no final das contas, de viagem decidida pelo Presidente Figueiredo e, portanto, de cunho pessoal. Venturini era seu homem de confiança, ocupava um dos postos mais próximos do poder, o de Secretário-Geral do Conselho de Segurança Nacional, além do seu cargo de Ministro Extraordinário para Assuntos Fundiários. Nada mais natural para um Presidente militar que indicar seu braço direito como seu representante oficial naquela Missão.

Ao retornar para a sala de reunião com a delegação estadunidense, o Presidente Figueiredo encarregou-se de apresentar a estratégia brasileira para contornar a situação. A idéia foi bem recebida pelos enviados de Reagan e os propósitos do País foram “*prontamente acatados*”²⁰. Os norte-americanos “*gostaram, porque saíram de mais uma encrenca: invadir um outro país. Estava suspensa a operação Suriname*”²¹. Reagan narraria posteriormente a reunião realizada em Brasília da seguinte maneira:

18 Entrevista do General Danilo Venturini concedida ao autor, em outubro de 2007.

19 GUERREIRO, Ramiro Saraiva. Lembranças de um empregado do Itamaraty. São Paulo: Ed. Siciliano, 1992, p. 129.

20 1964, op. cit., loc. cit.

21 Idem.

Bill C. back from quick secret trip to Venezuela and Brazil. We had a plan which required their cooperation to take Surinam back into the family of Am.States before it becomes a Cuban patsy. Venezuela couldn't go along. Pres. of Brazil had an idea somewhat different than ours but I believe different.(...) We'll know before the month is out whether it has succeeded (BRINKLEY, 2007, p. 143).

O plano brasileiro não demorou a sair do papel. Dias após a reunião com os norte-americanos, Venturini chegou repentinamente a Paramaribo no dia 15 de abril, Sexta-feira da Paixão. No dia seguinte, Venturini entrevistou-se primeiramente com o Primeiro-Ministro Errol Alibux. A reunião foi marcada por uma atmosfera de tensão e desconfiança. Alibux questionava a vinda do General ao Suriname de forma inesperada. Concluída a reunião com o Primeiro-Ministro surinamense, Venturini deslocou-se para a fortaleza militar de onde despachava o Tenente-Coronel Desiré Bouterse, Presidente do Conselho Político Nacional e Comandante-em-Chefe das Forças Armadas. No encontro, que durou cerca de três horas, Bouterse escolheu o “Taki-Taki”, ou *Sranan Tongo*, dialeto nativo usado como língua franca no Suriname, para comunicar-se com a delegação brasileira, fazendo com que a reunião se arrastasse devido aos entraves criados na comunicação (havia a necessidade de traduzir primeiramente suas palavras para o holandês, depois para o inglês e deste para o português). Venturini interpretou o gesto de Bouterse como tentativa de ganhar tempo para estudar o que estava sendo colocado na negociação. Afinal, o ditador surinamense tinha noção de português e falava fluentemente holandês e inglês, pois havia servido na missão dos Países Baixos junto à OTAN. Independente das dificuldades impostas pelas barreiras lingüísticas, aquela seria a oportunidade em que Venturini revelaria a Bouterse o objetivo da sua missão: manifestar a determinação do Brasil de preservar a América do Sul de conflitos que lhe são “estranhos” e ajudar o país vizinho no que fosse conveniente ao Governo local²². Venturini iniciou sua explanação expressando a intenção do Brasil de estabelecer programa de cooperação bilateral com o Suriname.

Bouterse mostrou-se surpreso com as colocações e as ofertas do enviado de Figueiredo, que, ao longo de uma exposição de aproximadamente meia hora, não havia mencionado uma vez sequer a palavra “Cuba”. O Comandante surinamense parecia ter dúvidas sobre a posição brasileira na América Central, a mesma incerteza demonstrada por Alibux naquele mesmo dia. O General brasileiro procurava deixar claro que não estava ali para tratar de questões referentes à ilha comandada por Fidel, mas apenas daqueles inseridas no plano das relações bilaterais. As questões ideológicas foram simplesmente deixadas de lado naquela negociação. Segundo Venturini²³, Bouterse teria afirmado que era primeira vez que um negociador estrangeiro havia se reunido com ele sem fazer qualquer tipo de exigência. A contraparte surinamense ainda discorreu sobre as dificuldades impostas pela suspensão da ajuda holandesa e das dificuldades de se reproduzir algo similar com os cubanos, cujas promessas custavam a se realizar.

As declarações de Bouterse criaram as condições pretendidas pelo Brasil para agir de forma precisa naquela circunstância. Se a estratégia era impedir, no fim das contas, a

22 Entrevista do General Danilo Venturini concedida ao autor, em outubro de 2007.

23 Idem.

invasão armada estadunidense em Paramaribo, a tática seria utilizar a cooperação bilateral como instrumento para afastar o Suriname de Cuba. Assim, dando continuidade à postura negociadora adotada no início da reunião, Venturini²⁴ questionou Bouterse sobre qual tipo de ajuda gostaria de receber. Era justamente nessa oferta que residia a cartada principal do Brasil na negociação. Mesmo sem colocar sobre a mesa assuntos de caráter ideológico e sem mencionar de forma ostensiva as preocupantes relações do Suriname com Cuba e Granada, a expectativa era que Bouterse acenasse positivamente em relação à proposta brasileira.

Naquela mesma reunião, Bouterse também externou o desejo de poder estabelecer com o Brasil linha de crédito para compra de material bélico do País. Solicitou ainda: a reativação as linhas de navegação do Brasil até a costa do Suriname, o aumento de vôos comerciais e de transporte entre Paramaribo e Belém, e a implementação de ações de cooperação no campo das telecomunicações, energia, mineração e treinamento e capacitação para militares.

No entanto, pouco antes da conclusão da reunião, um fato inesperado perturbou o clima amistoso do encontro. Um assessor de Bouterse informou-lhe, reservadamente, sobre algo que, em poucos minutos, seria compartilhado com a delegação brasileira. A informação versava sobre a existência de uma frota de navios que se deslocava, naquele momento, ao longo da costa surinamense. Bouterse questionava sobre a real motivação daquele gesto: seria apenas uma casualidade ou uma demonstração intencional de força? Venturini asseverou que ali não havia participação brasileira e lamentou o episódio.

Sobre esse incidente, em particular, vale um parêntese. Posteriormente, já no Brasil, o Venturini procurou o Embaixador dos Estados Unidos no País, Anthony Motley, para reunir mais informações a respeito daquele ato de hostilidade ao Suriname. Motley tinha conhecimento do ocorrido e informou Venturini que a frota naval identificada nos mares surinamenses contava com aproximadamente 18 a 19 navios norte-americanos e holandeses, mais dois de outras nações. Respondia-se naquele momento a dúvida de Bouterse: tratava-se realmente de demonstração de força, que foi rapidamente repudiada por Venturini naquele encontro. O Brasil já havia colocado de forma clara aos seus interlocutores norte-americanos que não necessitava ajuda na tentativa de persuadir Bouterse a afastar-se de Cuba. Qualquer tipo de ingerência externa no continente sul-americano seria firmemente rejeitada pelo Brasil²⁵.

Ainda na tarde do Sábado de Aleluia, Venturini²⁶ reuniu seus assessores e informou sobre as necessidades surinamenses expostas na reunião com Bouterse e quais das demandas poderiam ser realmente absorvidas pelo País com alguma rapidez. Ficaria acertado ali a importância da ida de missão da país vizinho ao Brasil para delinear as diretrizes da cooperação bilateral. À noite, Venturini participou, a convite de Bouterse, de

24 Idem.

25 A Holanda estava particularmente preocupada com a aproximação do Brasil com o Suriname. Ao encontrar o General Venturini em Olinda, na semana seguinte à da Missão, o Embaixador holandês no Brasil questionou o Ministro sobre o repentino interesse do Brasil no Suriname (Entrevista do General Danilo Venturini concedida ao autor, em outubro de 2007).

26 Idem.

jantar em sua homenagem no Clube do Exército do Suriname, oferecido pelo Ministro da Energia e Recursos Naturais, e que contou com a presença de outros 13 Ministros de Estado do país. Em seu discurso de agradecimento, a autoridade brasileira destacou o desejo do Presidente Figueiredo de consolidar e ampliar as relações entre os dois países, e indicou ter encontrado, durante sua visita, “*plena correspondência de propósitos e de sentimentos*”²⁷.

No dia seguinte, Domingo de Páscoa, Venturini terminaria sua missão. Mas, antes de partir para o Brasil, reuniu-se, ainda pela manhã, com o Chefe de Estado surinamense, Ramdat Misier, no Palácio Presidencial, oportunidade em que foi condecorado com a Ordem da Estrela Amarela, a maior comenda daquele país concedida a uma autoridade estrangeira. Na alocução que proferiu na oportunidade, Venturini utilizou as mesmas palavras que Bouterse havia utilizado na reunião do dia anterior, quais sejam “*o Suriname para os surinamenses, o Brasil para o brasileiros e a América do Sul para os sul-americanos*”²⁸. De acordo com a interpretação de membros da delegação brasileira, “*ficou claro que essas palavras representam a expressão de consenso e a garantia de que a opção do Suriname pela América do Sul está fundada em bases sólidas e perenes, renunciando importantes benefícios tanto para a América do Sul como para o Brasil*”²⁹.

Venturini e Bouterse reuniram-se outra vez naquele mesmo dia, encontro que durou cerca de duas horas e meia. Ambos desejavam aprofundar os trabalhos das várias comissões mistas e de acordos de amizade. Bouterse queixava-se da lentidão dos trabalhos das comissões e um dos objetivos de Venturini era justamente assegurar o funcionamento dos referidos foros e procurar dinamizá-los. Tratava-se de uma ordem direta de Figueiredo e, por essa razão, os ministérios brasileiros envolvidos na cooperação com o Suriname estavam “*tomando providências*”³⁰. O fio condutor da reunião era, portanto, encontrar fórmulas para concretizar as demandas do país fronteiriço. Um dos compromissos estabelecidos, na oportunidade, dizia respeito à importância do envio de missão de técnicos surinamenses ao Brasil de forma a definir os contornos da cooperação desejada³¹. Por fim, Venturini enfatizou, mais uma vez, a importância de se preservar e resguardar a América do Sul de conflitos que não dizem respeito nem ao Brasil nem ao Suriname³². Meses depois da Missão Venturini, o Embaixador cubano em Paramaribo seria expulso daquele país e as relações cubano-surinamenses, suspensas.

27 O Estado de São Paulo, 19/4/83.

28 Idem.

29 Jornal da Tarde, 20/4/1983.

30 O Estado de São Paulo, 29/4/1983.

31 A cooperação provida pelo Brasil ao Suriname após a Missão Venturini figurou, até então, como a única fonte não-comunista de colaboração econômica, técnica e militar à disposição do Governo de Desiré Bouterse. Brasília passou a dar todo o apoio político e diplomático a Paramaribo, mediante, por exemplo, a abertura de linhas de crédito de US\$ 266 mil para estudos do programa energético surinamense e de US\$ 15,5 milhões para material militar; treinamento de militares daquele país em instituições militares brasileiras; envio de missões de assessoria tecnológica; instalação do sistema de telefones surinamense por empresa brasileira; oferecimento de vagas em cursos para militares e para estudantes universitários; além de bolsas para o Instituto Rio Branco. Foram ainda alvo de promessas de cooperação os setores de transporte marítimo e aéreo, cultural, financeiro, consular, energético, promoção comercial, entre outros (O Estado de São Paulo, 19/4/1983). O resultado proporcionado pela cooperação foi a intensificação das relações bilaterais em nível nunca antes alcançado.

32 O Estado de São Paulo, 29/4/1983

CONCLUSÃO

O saldo final da Missão Venturini foi extremamente positivo. Por meio dela, o Brasil logrou, pela diplomacia, afastar o Governo Bouterse de Cuba, e, conseqüentemente, desestimular uma provável intervenção militar dos Estados Unidos no Suriname. Os norte-americanos reconheceram a eficácia da iniciativa brasileira. O General Medeiros explica que o sucesso da Missão não poderia ter sido mais conveniente para os Governo estadunidense, pois privou a superpotência de perder *“vidas de militares americanos e de muitos surinamenses, além de um enorme desprestígio para os Estados Unidos. O Presidente Reagan ficou muito impressionado e agradecido pela pronta e eficaz ação do Governo brasileiro”*³³.

Na ocasião, o Brasil agiu com pragmatismo. O Governo brasileiro não poderia recusar-se, na ocasião, a cooperar com os Estados Unidos, ou, muito menos, se omitir diante daquela indesejada situação. Qualquer uma destas opções poderia vir a fomentar o desejo norte-americano de invadir o pequeno país sul-americano. Assim, o País propôs saída alternativa, que se traduziu no envio de missão diplomática concebida para conhecer *in loco* as verdadeiras intenções de Bouterse em relação à Cuba. Naquele momento, o Brasil credenciava-se para realizar tal empreendimento, pois havia mantido as relações diplomáticas com o Suriname dentro da normalidade.

Importa ressaltar que, mesmo com a incômoda presença comunista no Suriname, havia, por parte dos Estados Unidos, percepção distorcida acerca da real influência do regime castrista sobre Bouterse. À medida que o tempo passava, as autoridades surinamenses se davam conta que as promessas cubanas não se concretizariam tal como desejado. Além disso, o ditador surinamense agia de forma pragmática, não tendo qualquer compromisso ideológico com a esquerda latino-americana, nem confrontando, no plano da retórica, o imperialismo norte-americano. Seu verdadeiro interesse era por recursos externos que lhe possibilitasse continuar governando de forma autocrática e estável.

Bouterse soube jogar com a situação. Em um primeiro momento, inclinou-se para a esfera de influência cubana, pois ali poderia encontrar a solução para aliviar as mazelas econômicas surinamenses, bem como fugir do isolamento político imposto pelos Países Baixos e pelos EUA. No entanto, ao perceber, com o tempo, que Cuba mostrava-se incapaz de fornecer a cooperação pretendida, não titubeou, em um segundo momento, em aceitar a ajuda ofertada pelo Brasil e romper, posteriormente, as relações diplomáticas com Cuba.

Sobre a cooperação estabelecida entre o Brasil e o Suriname, parece oportuno afirmar que os compromissos derivados da Missão Venturini devem ser entendidos apenas como uma resposta brasileira à iminente intervenção militar norte-americana, e não como parte de uma diretriz de política externa que tivesse por objetivo o aprofundamento das relações com o país vizinho. O Brasil agiria da mesma maneira qualquer que fosse o país envolvido. Mesmo sendo a América do Sul uma prioridade da política externa de Figueiredo, a escassa agenda brasileiro-surinamense, basicamente composta por compromissos diplomáticos sem

³³ 1964, op. cit., p. 45-6.

grande representatividade, não dava qualquer indício de que o país limítrofe pudesse vir a se posicionar como prioridade para o Brasil naquele momento. Entende-se que a cooperação oferecida por Venturini dificilmente teria saído do papel se não houvesse por trás a sombra de uma iminente invasão militar estrangeira no continente. O cálculo brasileiro na ocasião era, sobretudo, geopolítico, tendo em vista que o território surinamense poderia servir de ponte para ligar o Caribe, então perturbado por crises políticas, com a América do Sul e, mais precisamente, com a Amazônia.

Um último ponto que merece ser abordado diz respeito ao apego histórico do Brasil aos princípios da não-intervenção em assuntos internos, autodeterminação dos povos, a solução pacífica das controvérsias, a rejeição da conquista pela força e o respeito à soberania, diretrizes centrais e seculares da diplomacia brasileira. Os referidos valores – aliados ao pragmatismo e à postura independente e universalista do Brasil no cenário internacional – serviram de base para o Governo Figueiredo rejeitar a opção norte-americana de intervenção armada e propor solução pacífica para sanar a questão surinamense.

REFERÊNCIAS

1964, 31 de março – **História Oral do Exército** (tomo 15). Rio de Janeiro: Bibliex, 2005.

BRINKLEY, Douglas (ed.); REAGAN, Ronald. **The Reagan Diaries**. New York: HarperCollinsUSA, 2007.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2ª edição, 2003.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. **Relações internacionais do Brasil: de Vargas a Lula**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL E A FUNÇÃO DA ESCOLA EM MEIO AOS DESAFIOS E ABISMOS SOCIAIS A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO PRO DIA NASCER FELIZ

Ten Micheliny Jafar de Souza Abreu

Mestranda em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília

Especialista em Arte, Educação e Tecnologia Contemporânea - UnB

Especialista em Metodologia do Ensino Superior - UFAM

Graduada em Pedagogia - UFAM

Supervisora Escolar no CMB



Resumo: O presente trabalho apresenta-se como um estudo teórico com base de análise do documentário dirigido por João Jardim “PRO DIA NASCER FELIZ”, produzido no período de 2004 e 2005, e lançado em 2006. Tem-se como objetivo fazer uma reflexão sobre o papel e os desafios da escola diante do abismo social existente em nosso país. Nesse aspecto reflexivo, busca como recorte para análise alguns instrumentos tais como: as diferenças sociais, violência, a falta de infra-estrutura, a formação precária e o adoecimento dos professores, entre outros. O estudo se desenvolve em três partes: Contextualização do documentário; O papel e a função da escola; e Desafios encontrados na educação contemporânea. O enredo é de extrema importância e apresenta vários aspectos da educação nacional brasileira, abordando questões complexas do cotidiano escolar, tendo como “pano de fundo” relatos de professoras e alunos de escolas públicas e particulares da região Nordeste e Sudeste do nosso país.

Palavras-chave: Escola. Papel. Função. Professor. Aluno.

Abstract: This work is presented as a theoretical basis for analysis of the documentary directed by João Jardim “FOR A BETTER DAY” produced between 2004 and 2005, and released in 2006. It aims to reflect on the role and challenges of the school before the social chasm in our country. In this reflective aspect it seeks some analysis tools, such as social differences, violence, lack of infrastructure, poor training and teachers’ illnesses, among others. The study is unfolded in three parts: Context of the documentary, The role and function of school and; Challenges encountered in contemporary education. The plot is of utmost importance and presents various aspects of the Brazilian national education, addressing complex issues of everyday school life, having as “background”, reports of teachers and students from public and private schools in the northeast and southeast of the country.

Keywords: School. Role. Function. Teacher. Student.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo se discute sobre a necessidade de oferecer uma escola de qualidade para todos, porém observa-se que muitos desafios são encontrados no cotidiano escolar, pois predominam, ainda, os interesses das classes sociais dominantes. A escola é uma instituição ideológica, que camufla e justifica as realidades sociais.

Quando se fala sobre questões ideológicas, está se falando de como certas práticas e

atitudes ainda servem aos interesses das classes dominantes. Em geral a escola transmite um saber arcaico, fossilizado, fora do contexto em que o aluno vive, não leva em conta a evolução rápida do mundo contemporâneo e suas diferenças sociais. Essa realidade pode ser vista, principalmente, nas escolas públicas, de classes mais baixas, onde não se cobra a responsabilidade daqueles que deveriam fazer a diferença: as gestões e as políticas públicas. A escola vive hoje um momento de contradição, pois, ao mesmo tempo em que denuncia sua fragilidade educacional, sua violência, a falta de políticas públicas, o saber descontextualizado com a realidade atual, as diferenças econômicas, sociais e políticas, a falta de interesse dos alunos, sua falta de estrutura, mostra, por outro lado, uma realidade cada vez mais avançada, com tecnologias a favor do ensino, materiais pedagógicos contextualizados, laboratórios interativos, etc. Uma riqueza pedagógica a favor do ensino, mas infelizmente para uma pequena minoria da sociedade.

A adaptação dessa nova realidade social e os avanços tecnológicos e educacionais têm levantado e provocado vários questionamentos sobre qual o papel da escola no contexto atual, pois a escola continua reproduzindo a evasão escolar existe um desinteresse por parte dos alunos de forma geral quando se fala em estudar, ir para a escola. Talvez esse desinteresse seja porque o professor não é mais o centro das atenções, a única fonte de informação sobre o mundo. Sua função talvez seja a de mediador, de gestor, de ser responsável em assegurar o êxito do processo pedagógico. Nesse sentido, deslumbra-se um novo paradigma escolar.

A escola fundamentalmente conservadora assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade atual (CHARLOT, 2000, p.151).

Da maneira como a escola pública vem sendo tratada, percebe-se o quanto estamos longe de construir uma sociedade mais justa. A alienação da sociedade por meio da educação “capitalista” ainda é muito forte. Para melhorar a educação, precisa-se, antes de tudo, acabar com as legitimações existentes dentro da sociedade. Precisamos criar mecanismos de mudança de paradigma social e educacional, para atingirmos uma educação mais justa e igualitária.

Nas duas últimas décadas, as políticas educacionais no Brasil têm sido orientadas pela busca da promoção de uma qualidade nas escolas públicas. Temos vivido reformas nos sistemas de ensino, no sentido de atenderem às exigências de maior qualidade social, buscando atender aos que não têm acesso e aos que não puderam manter-se na escola. Essas iniciativas têm como princípios a promoção da equidade social. Mas, infelizmente, estamos longe, ainda, de mudar o abismo social entre as classes dos mais favorecidos e a dos menos favorecidos. Diante desse abismo social, econômico e político da contemporaneidade, como fica o papel e a função da escola?

O presente trabalho propõe fazer uma reflexão sobre os desafios da escola atual em diálogo com o filme “Pro Dia Nascer Feliz”, da direção de João Jardim, filmado entre

os anos de 2004 e 2005, lançado em 2006 no Brasil. O enredo é de extrema riqueza e importância, pois levanta importantes aspectos da educação nacional brasileira, abordando questões complexas do cotidiano escolar, tendo como “pano de fundo”, os relatos de professoras e alunos de escolas públicas e particulares da região Nordeste e Sudeste do país.

Ao retratar as várias dificuldades enfrentadas no contexto escolar, o documentário mostra, por meio das imagens e falas dos entrevistados, o quanto é importante e necessário discutir questões que envolvem políticas públicas, o processo ensino aprendizagem e o papel social da escola, entre outros.

É no espaço escolar que o aluno tem muitas vezes a possibilidade de desenvolver habilidades e competências para tornar-se um cidadão, sujeito de transformações. Diante desse contexto, Luckesi nos faz analisar que

Os processos da aprendizagem e do desenvolvimento não se dão no vazio. O espaço educativo tem uma qualidade específica necessária. Portanto, para um bom desenvolvimento do aluno este espaço precisa estar organizado, receptivo, acolhedor e planejado (LUCKESI, 2009, p.46).

David Boadella também nos leva a analisar o quanto a escola deve ser um espaço de acolhimento e transformação quando diz: “No processo de transformação de padrões de sentimentos e expressões que estão bloqueados, o elemento mais importante é a receptividade viva de outro ser humano” (BOADELLA, 1992, pp. 10-11).

Sem acolhimento a educação fica frágil, o processo se quebra, cometem-se injustiças. A escola precisa ser um espaço de acolhimento para “produzir” bons cidadãos, comprometidos com a sociedade e com a vida. O acolhimento é definido aqui como um processo de interação social, no qual o sujeito é tratado como pessoa que se forma e que é formado. Diante disso, acredita-se que reproduzirá valores éticos e morais contribuindo, assim, para a sociedade na qual ele vive.

Diante das dificuldades relatadas e enfrentadas pelos alunos e professores das escolas públicas apresentadas no documentário, percebe-se o quanto, ainda, é necessário avançar nas questões que envolvem as práticas do processo educativo do nosso país. Portanto, este trabalho caracteriza-se como um estudo teórico, com o objetivo de fazer reflexões sobre o papel da escola e os desafios que ela enfrenta na busca da melhoria de uma educação para todos.

O recorte deste trabalho tem como proposta fazer uma reflexão sobre qual a função e o papel da escola diante do abismo social existente em nosso país bem como fazer um paralelo entre duas realidades sociais distintas, tendo como base para análise e reflexão relatos de alunos, e professores de escolas públicas e particulares da região sudeste e nordeste do Brasil, apresentados no documentário “Pro Dia Nascer Feliz”.

DESENVOLVIMENTO

a) Contextualização do documentário “Pro Dia Nascer Feliz”

O documentário que dialoga com este texto foi filmado por João Jardim entre os anos de 2004 e 2005, e lançados em 2006 no Brasil. O enredo é de extrema riqueza e traz reflexões importantes sobre a educação nacional brasileira.

Na contextualização, serão abordados elementos evidenciados nas escolas como forma de ilustração para a análise do trabalho, tais como: as diferenças sociais, a falta de estrutura das escolas, a violência, a formação e o adoecimento dos professores, entre outros.

Em linhas gerais, o documentário apresenta no início uma realidade bastante dura de uma escola no estado de Pernambuco, na cidade de Manari, considerada a mais pobre da região nordeste do Brasil. A instituição é totalmente sem estrutura física, com ausência de muitos professores em sala de aula, não dispõe de recursos financeiros. Os alunos contam com um único ônibus para se deslocarem de suas casas até a escola, em uma distância de 30 quilômetros, o qual, muitas vezes se quebra e os alunos ficam sem ir à escola. Em meio a toda essa situação mostrada, vive uma garota chamada Valéria, de 16 anos de idade, que mostra um ótimo domínio de aprendizagem com uma dedicação surpreendente por poesias, embora a condição que a escola proporcione não favoreça e nem considere suas habilidades poéticas, pelo contrário, muitas vezes os professores duvidam dos textos escritos por ela.

A pobreza e a miséria da população carente, a falta de estrutura nas escolas, a baixa qualidade da formação do docente, a falta de recursos financeiros adequados para manter uma boa qualidade educacional são alguns pontos levantados nesse trecho do filme. Alunos e professores ficam à mercê das injustiças sociais, dessa forma o desenvolvimento de ambos é extremamente limitado, precário e desumano.

[...] na medida em que não interessa à classe detentora do poder político e econômico [...] mais do que um ensino de baixíssima qualidade, o Estado [...] passou a dar cada vez menor importância à educação pública, endereçando para aí recursos progressivamente mais insuficientes e descurando cada vez mais das condições em que se realizava o ensino de massa. Tudo isso gerou a multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, precaríssima qualificação profissional e baixíssima remuneração do professor e do pessoal da escola em geral (PARO, 1986 p. 131).

O documentário segue até o estado do Rio de Janeiro, em uma escola pública na cidade de Duque de Caxias, onde alunos explicam que roubam por falta do que fazer ou mesmo por ódio. A violência é o dia a dia desses alunos e professores. As brigas são constantes entre os alunos. Em reuniões de conselho de classe, os professores ficam preocupados em não saber o que fazer para coibir esses tipos de situações. Em certos momentos, alunos fazem brincadeiras de mau gosto com alguns professores.

A violência escolar é outro ponto levantado pelo autor, ao registrar salas lotadas, brigas

entre estudantes e docentes, o desrespeito, a falta de professores em salas e a falta de comprometimento com a educação. Os professores demonstram que não sabem como agir diante de tamanha dificuldade. Isso é demonstrado por meio dos depoimentos dos professores na reunião de conselho de classe.

A “violência escolar” é um dos maiores problemas que os professores devem enfrentar hoje em dia. De fato, essa expressão genérica remete a fenômenos bastante diferentes: agressões físicas, ameaças graves, pequenas brigas, assédio, palavras racistas, indisciplina escolar, indiferença ostentatória para com o ensino e a vida escolar oficial. Incivildades, etc. Mas não se pode negar que a transgressão das normas esteja acometendo a escola contemporânea, bem como a família e, de modo mais amplo, a sociedade. Em face desse problema, multiplicam-se os apelos para restaurar a autoridade (versão de direita) ou para educar os jovens à cidadania (versão de esquerda) (CHARLOT, 2009, p.28).

A falta de professores e o não interesse dos alunos é a realidade apresentada pela escola de Itaquaquecetuba, no interior de São Paulo. Em um dos momentos do filme, apresenta-se a garota Keila que relata sobre os momentos em que se sente triste e deprimida. Em outro depoimento, um estudante demonstra o interesse em ser padre e estudar Filosofia, apresentando um senso crítico sobre aspectos importantes da educação brasileira. Em meio a tudo isso, destaca-se uma professora que planeja aulas prazerosas valendo-se de temas interessantes, buscando, por intermédio dos debates com os alunos, despertar o senso crítico e o desenvolvimento deles. A docente relata que a atividade da sala de aula tem provocado um grande desgaste emocional, e que faz tratamento psicológico para aguentar os desafios encontrados por ela no ambiente profissional. Ela justifica sua ausência em sala de aula por não aguentar as dificuldades do dia a dia da escola e se sente imobilizada diante de tantos desafios.

O sofrimento diz respeito ao espaço de liberdade que pode existir entre o ser humano e a organização do trabalho. Nesse espaço, são possíveis de negociação e as invenções do trabalhador sobre a organização do trabalho na tentativa de adaptá-lo às suas necessidades. Quando são estreitas as margens para a adaptação desejada, é possível a eclosão de um sofrimento mental, tornando o indivíduo fragilizado e mais susceptível ao adoecimento. As manifestações sintomáticas variam desde um sentimento de insatisfação e frustração chegando até uma angústia difusa e um profundo sentimento de culpa e impotência (DEJOURS, 1993, p.12).

Em meio a tantas dificuldades encontradas no ambiente de trabalho e problemas emocionais, pesquisas revelam que alguns professores tentam buscar alternativas pedagógicas como forma de administrar os problemas da sala de aula. Infelizmente tais práticas muitas vezes são isoladas, o que não é o ideal, já que a escola deveria ser um espaço constante de mudanças e adequações de práticas pedagógicas e, dessa forma, buscar melhorias no desenvolvimento de seus alunos.

Na parte final do documentário, é citada uma escola particular, localizada na zona nobre de São Paulo, com características bastante diferentes de todas as relatadas anteriormente. Possui uma ótima estrutura física, com salas aconchegantes, bem ventiladas e limpas. O ambiente escolar é bem favorável para o desenvolvimento de seus alunos. Os professores são bem pagos e possuem uma excelente formação intelectual. Os alunos possuem um poder aquisitivo alto, são apoiados pelos pais a buscar o melhor desempenho nos estudos. Dessa forma, o documentário apresenta, de forma extraordinária, o abismo social existente entre a realidade das escolas públicas e particulares do nosso país. A posição social dessas duas realidades demonstra que os interesses das classes mais favorecidas são bem diferentes das classes menos favorecidas. A forma de ver a vida, as possibilidades educacionais oferecidas pelos pais, o mundo em que esses jovens vivem é bem diferente daqueles apresentados nas escolas das periferias do nosso país.

b) O papel e a função da escola na contemporaneidade

Diante das dificuldades relatadas e enfrentadas pelos alunos e professores das escolas públicas apresentadas no documentário, percebe-se o quanto é necessário avançar nas questões que envolvem as práticas do processo educativo do país.

Ao se buscar a resposta sobre qual é o papel e a função da escola, verifica-se que Platão, em seus estudos, já buscava explorar esse tema dentro de uma perspectiva de não alienação do poder externo.

A escola é um lugar admirável. Quero que os ruídos externos dela fiquem afastados. Amo estas paredes nuas. Não aprovo absolutamente que nelas se pendurem coisas para o olhar, mesmo belas, pois é preciso que a atenção seja reconduzida ao trabalho. A escola não é absolutamente uma gaiola, é uma cidadela; não é feita, de forma alguma, para aprisionar a criança, mas para protegê-la dos ataques vindos do exterior. As escolas são as fortalezas da infância (PLATÃO apud: CHARLOT, 2000, p.155).

A escola, no início, era vista como um lugar de transmissão de conhecimentos. Essa ideia ainda permeia as nossas práticas educativas atuais, apesar de muitos estudos mostrarem que devemos nos adaptar às novas realidades, buscando apoio das novas tecnologias, devido ao contexto social, econômico e políticos, no qual estamos atualmente vivendo.

Ao se fazerem reflexões sobre o papel da escola e os desafios que ela enfrenta na busca da melhoria de uma educação para todos, percebemos no documentário o esforço dos professores das escolas públicas, mesmo diante de tantas dificuldades e desafios, ao buscar alternativas pedagógicas como forma de contextualizar as aulas, trazendo apoio pedagógico e reflexões isoladas como forma de melhoria na busca de uma qualidade educacional dos seus alunos.

A sociedade contemporânea vive um processo de desenvolvimento acelerado, por isso, têm-se apresentado dificuldades em analisar e processar as dificuldades, e não se sabe como enfrentá-las. Existe um choque de práticas educativas, contradições do presente e do futuro, que levam ao excesso de discursos. Com isso, estamos confusos, pois não sabemos como

atuar, a escola também está confusa por não saber mais qual o seu papel.

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora, ora renovada. Evidentemente tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que esses não se deem conta dessa influência.

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Historicamente, a educação liberal iniciou-se com a pedagogia tradicional e, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, evoluiu para a pedagogia renovada (também denominada escola nova ou ativa), o que não significou a substituição de uma pela outra, pois ambas conviveram e convivem na prática escolar (LUCKESI, 2009, p.87).

Por um lado, a escola ainda trabalha de forma descontextualizada com a realidade, as aulas são pouco atraentes, salas lotadas, faltam professores, o material pedagógico não é atraente, o professor é mal pago, falta formação continuada. Não se aproveita o que tem de bom nas escolas, ficamos muito no discurso. O que se vê são esforços isolados de alguns educadores na busca de melhorias educacionais para uma melhor qualidade de vida de seus alunos.

Essa realidade é apresentada no depoimento de alunos e professores das escolas públicas do nosso país, muito bem documentado no filme “Pro Dia Nascer Feliz.” Vejamos alguns relatos:

O primeiro ponto a apresentar é o da Escola Estadual Coronel Souza Neto, da cidade de Manari –PE. A escola é considerada a mais pobre do Brasil, sem recursos financeiros, sem ambiente adequado de estudo, banheiros sem descarga, salas com carteiras quebradas e sem material adequado, alunos de famílias pobres e sem nenhum recurso financeiro para apoiar na educação de seus filhos. A escola, nesse caso, é o único espaço que poderia trazer o desenvolvimento intelectual a essas crianças. A vontade de aprender e estudar fica clara na fala da estudante Clécia que, mesmo com tão pouco, busca dar o melhor de si. Mas infelizmente os recursos financeiros e educacionais tanto da família como da escola são precários como já foi mencionado anteriormente. Portanto, para amenizar esse quadro caótico, nesta região abandonada pelas políticas públicas, precisa-se urgentemente de uma infra-estrutura adequada na escola, um bom projeto pedagógico, bons professores e uma boa e competente política para mudar o contexto.

Já na classe social mais alta, no relato apresentado pelas alunas do Colégio Santa Cruz, da rede particular de ensino, é bem diferente o contexto. Fica evidente essa discrepância social e econômica, quando a aluna Ciça, de 16 anos, relata que teve poucos dias de lazer durante o ano com as amigas, pois passou o ano todo estudando para provas e olimpíadas escolares. A aluna comenta que faz aulas de ioga e natação. Faz um relato interessante em

um dos depoimentos sobre sua visão de futuro: “tenho pressa em saber o que sou e o que vou ser. O colégio exige muito de todo mundo, acho certo isso, pois a vida vai nos exigir sempre, por isso temos que dar o melhor de si, acredito que todo mundo tenta”. Em outro momento, a aluna faz um comentário sobre o que ela pensa sobre as diferenças sociais. “Acho muito complicado sair do meu conforto, das minhas obrigações diárias, acho legal ajudar e até gostaria de ajudar, mas acho complicado”. Fica claro, nesse depoimento, o abismo econômico e social entre os alunos de classe tão distinta.

c) Desafios encontrados na educação contemporânea

Os desafios que se colocam na atualidade para o educador e estudantes parece que se multiplicam a cada dia. As mudanças ocorridas em nossa sociedade são caracterizadas pelo ritmo acelerado em que elas ocorrem e, mal acabamos de alcançar um deles, já nos deparamos com tantos outros. Imbuído de um ideal de homem integral para uma sociedade mais justa, o educador contemporâneo se depara com desafios desde seu desenvolvimento pessoal, passando pelo contexto organizacional em que está inserido até a esfera de sua influência social.

O grande desafio atual do profissional da educação é se colocar na posição de eterno aprendiz. Para isso, a formação do profissional da Educação deve ser contínua, como na maioria das outras profissões. Essa postura, de eterno aprendiz, traz reflexos de grande impacto na sua prática pedagógica, beneficiando não só sua competência para lecionar como também o aspecto relacional com seus alunos.

O desafio de transformar o conhecimento adquirido no processo de formação continuada tem um impacto positivo na manutenção do conhecimento adquirido, de forma que esse conhecimento possa ser compartilhado para o bem coletivo. Assim como o educador necessita de conhecimento disponível para o desempenho de sua profissão ele também deve ser responsável em disponibilizar o conhecimento produzido pelas suas pesquisas, experiências e estudos para outros, começando no seu contexto organizacional. O educador deve ser muito mais que um cidadão especializado.

Como cidadão se confronta com os desafios que todos os outros cidadãos enfrentam, mas, além disso, ele é um profissional especializado para a atividade de relação com o outro no seu ensino e na sua aprendizagem, tendo como consequência seu desenvolvimento. Isso significa que o educador é um profissional que investe no processo do educando, ciente de que ele, efetivamente, necessita aprender. Isso significa, para o educando, muitos mais do que ser aprovado em exames escolares; significa aprender para tornar-se um cidadão saudável para si mesmo e na convivência com os outros, capaz de assegurar-se de seu lugar na vida e nas relações com os outros, ciente de que os outros também necessitam desse lugar na vida e em suas relações. Esse é o papel, infinitivamente significativo, para o qual nós educadores somos chamados: na relação educativa, criar e oferecer condições que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, para que se assuma como indivíduo e como cidadão (LUCKESI, 2009, p. 51).

Outro ponto que se deve considerar como um grande desafio levantado pelo documentário é o trabalho com a família, pois o educador tem de captar aliados para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Ninguém educa sozinho, está mais do que provado que a participação da família é determinante para o sucesso do aprendizado do aluno assim como para a qualidade da escola. O desafio é desenvolver essa parceria de forma construtiva, estabelecendo espaços apropriados para a participação responsável dos pais, de acordo com suas possibilidades e habilidades.

É importante, no entanto, ressaltar que a família é a entidade responsável pela criação e educação de seus filhos, sendo os outros entes (sociedade e Estado) apenas colaboradores. Segundo Marques (1993, p.38):

[...] escola cabe complementar a educação dada pela família seja ela tradicional, monoparental ou mista, ensinando à criança conceitos básicos de ética e cidadania, não podendo assumir responsabilidade integral na formação do caráter e de convicções que devem ser familiares, tais como a religião.

Independentemente da evolução social e das modificações no modelo de família, esta ainda é e sempre será o ente responsável pela formação da personalidade e do caráter da criança. Por isso, é a família que deverá fornecer as bases educacionais e todo o apoio necessário à escola para que a criança tenha um pleno desenvolvimento escolar e emocional, para assim saber lidar com as frustrações do cotidiano escolar e da vida.

Enfrentar as drogas e a violência na escola exige dos educadores apoio educacional e equilíbrio emocional para lidar com o problema. São elementos perversos da sociedade contemporânea e se estabelecem independentemente da classe social. Entender as transformações psicológicas que ocorrem no ser humano, na família, na cultura, na sociedade e na economia, ajuda a enfrentar os problemas e a buscar novas formas de administrá-los e combatê-los.

A falta de habilidade e preparo dos profissionais da educação em enfrentar o problema de alunos violentos, a trabalhar os limites, as leis e as devidas consequências da quebra de tais fatores torna-se cada vez mais preocupante. O fracasso em lidar com essas questões tão complexas pode trazer resultados drásticos, tais como o descontentamento profissional ou até mesmo a perda de vidas, como também a evasão escolar. A escola precisa criar políticas internas para administrar e resolver esse tipo de problema com apoio das políticas públicas.

Buscar o apoio de novas tecnologias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos é um dos grandes desafios atuais. Saber como incorporá-las, de forma equilibrada e inovadora, na sala de aula requer formação continuada como também um amplo conhecimento, não só do que está disponível no mercado, mas como essas ferramentas estão consistentemente alinhadas com a metodologia adotada pela escola e com o público alvo.

A habilidade para trabalhar em equipe é um requerimento para qualquer profissional da atualidade. Saber trabalhar em grupo, respeitar a opinião do outro, de forma equilibrada e educada, também se reflete como uma das dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos de diversas maneiras. A escola deve preparar o aluno, desenvolvendo habilidades que valorizem a ética, os valores e o respeito. E é claro que, antes de implantar um sistema de trabalho em equipe, é necessário fazer um trabalho de mudança de paradigmas, de

mentalidade e de atitudes com todos os membros do processo.

Ao buscar respostas sobre qual o papel e a função da escola, precisamos primeiramente responder que tipo de geração se quer formar? Quais os fins da educação?

Estudos recentes, baseados nos parâmetros curriculares, demonstram que a educação contemporânea busca por cidadãos competentes, éticos, solidários e comprometidos com a transformação de uma sociedade mais justa.

Diante desse contexto, o educador não pode esquecer que ele é um referencial com alto grau de impacto na vida de seus educandos, seja positivo ou negativo. O desafio consiste em ser coerente com o discurso. Educação pressupõe referenciais verdadeiros, inspirativos, construtivos. A marca do caráter de um educador falará mais alto na vida de um educando do que um conteúdo ensinado.

O desafio da educação atual é preparar uma geração para a vida e para toda a vida. Isso requer do educador não só o conhecimento da realidade em que ele está inserido mas também sua participação no enfrentamento dos problemas sociais de sua comunidade. A partir de tais concepções, ele terá propriedade para falar sobre a verdadeira postura do cidadão na sociedade. Só a partir de sua prática e conhecimento será capaz de intervir para que outros venham a também influenciar o mundo. Para isso o educador precisa perceber o valor da inserção social de seus educandos enquanto, ainda, frequentadores do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto social e econômico no qual vivemos nos remete a questionamentos talvez sem respostas e que nos limita a entender a influência capitalista no mundo contemporâneo e seu reflexo de forma drástica dentro das escolas. A evolução do mundo capitalista contemporâneo está criando uma distância e uma desigualdade social, pois cada vez mais a oportunidade dessa emancipação humana é destinada aos mais favorecidos, isto é, para aqueles das classes mais altas. Cria-se, dessa forma, uma distância educacional entre as classes, e essa prática já vem sendo demonstrada historicamente pelos processos educacionais.

Para um novo meio de se pensar a educação ter-se-ia que acabar com algumas legitimações existentes dentro da sociedade. O fim desse domínio alienatório social, político e econômico, acarretaria a quebra do sistema, que visa reinar em favor do capital.

A escola precisa pensar num novo paradigma para se fazer a educação, pondo um fim ao meio de ensino alienatório, que não seria apenas de administrar as influências do mundo contemporâneo, mas sim um olhar que o indivíduo terá sobre a sociedade em que está inserido. Seria uma vida voltada para as necessidades humanas e não pelas necessidades artificiais.

E, nessa perspectiva, precisa-se urgentemente buscar alternativas para melhorar a desigualdade educacional em nosso país. A mudança nos currículos, a melhoria da infra-estrutura, melhoria da qualidade e adequação do trabalho pedagógico, valorização do professor, entre outros. O desafio para o avanço no processo educacional deve ser permanente, pois envolve questões políticas, sociais e econômicas. Precisamos acabar com as legitimações existentes dentro da sociedade e, dessa forma, buscar uma mudança de

paradigma social.

REFERÊNCIAS

BOADELLA, D. Correntes da vida : uma introdução à Biossíntese. Tradução de Cláudia Soares Cruz. 2 ed. São Paulo: Summus,1992.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In D'Ávila, C. Ser professor na contemporaneidade: Desafio, ludicidade e protagonismo. Curitiba: Editora CRV, 2009. Cap. 1 p.15 -40.

DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações.O indivíduo na organização: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1993.

LUCKESI, C.C. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. O Educador: Qual o seu papel na contemporaneidade? In D'Ávila, C. Ser professor na contemporaneidade: Desafio, ludicidade e protagonismo. Curitiba: Editora CRV, 2009. Cap. 2 p.41 a 52.

MARQUES, R. A escola e os pais como colaborar?. São Paulo. Texto Editora. 4 ed. 1993.

MÉSZÁROS, I. Para além do capital. Trad. de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas: Boitempo, 2002.

PARO,Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1986.

O FIM DA INOCÊNCIA: DIÁRIO SECRETO DE UMA ADOLESCENTE PORTUGUESA

FRANCISCO SALGUEIRO – UM ALERTA A TODA COMUNIDADE ESCOLAR

Gabriela Menezes de Souza
Doutoranda em Educação
Mestre em Educação
Licenciada em Letras
Professora de Língua Portuguesa no CMB



SOBRE O AUTOR

Francisco Salgueiro nasceu em Lisboa em 29 de junho de 1972. Depois do curso de Comunicação Empresarial, participou na criação da Direção de Comunicação da TV Cabo.

Dedicou-se à autoria e escrita de programas de televisão, na SIC, e à escrita de artigos de opinião para as revistas Notícias Magazine, Máxima, Telecabo e ao jornal O Independente.

É um dos fundadores da primeira empresa em Portugal a dedicar-se à produção de conteúdos escritos para TV, Internet e Televisão Interactiva.

Na editora Oficina do Livro, publicou, entre outros, os romances *Homens há Muitos*, *Viva o Amor*, *Amei-te em Copacabana*, *A Praia da Saudade*. *O Fim da Inocência* é o seu sétimo livro.

RESUMO DA OBRA

O texto do jornalista português Francisco Salgueiro, considerado por ele mesmo polémico e chocante, é uma narração em primeira pessoa em que Inês, a personagem principal, conta sua própria história. Ela é uma jovem portuguesa que decide, num ato corajoso e de alerta à sociedade, revelar suas desventuras no período de seus 11 aos 17 anos, tempo em que, juntamente com um grupo de colegas, passam a consumir sexo e drogas de forma desmedida, causando danos irreversíveis à sua juventude e a suas vidas, em especial, à vida da própria protagonista. A jovem decide revelar sua trágica juventude à sociedade por considerar que nem os pais, nem mesmo a escola de século XXI estão preparados ou têm informação suficiente para lidar com o adolescente, esse jovem específico que surgiu no século em que estamos. Enfim, para a protagonista, os adolescentes, como ela, estão soltos e completamente perdidos, precisando de ajuda.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEXTO

A Inês do jornalista Salgueiro é mesmo surpreendente. A menina, filha de uma família de classe social cheia de privilégios, consegue mostrar ao leitor o que deseja: Que nem a família, tão pouco a escola atual conseguem estar preparadas para acompanhar a criança, quiçá, o jovem que hoje temos em casa e nas salas de aula.

E a moça segue além, afirmando que a questão não se refere aos conteúdos curriculares, pois esses alunos conseguem aprendê-los, contextualizá-los e mais, utilizá-los a seu favor. O problema está no excesso de informações, muitas vezes negativas, que a mídia e as novas tecnologias oferecem; a dificuldade está na falta de controle das famílias no uso dessas tantas possibilidades que o mundo pós-moderno oferta à juventude e na completa falta de orientação da escola sobre o uso adequado dessas novas tecnologias e dos perigos que, além muitos benefícios, essas ferramentas eletrônicas podem acarretar à vida das pessoas, quando não se sabe utilizá-las.

Pode-se dizer que a moça Inês é a caricatura de qualquer jovem não só do século XXI, mas da intitulada pós-modernidade. Para se tentar aqui realizar uma breve análise sociológica dos escritos de Salgueiro e das confissões de Inês, buscar-se-á as teorias de Durkheim, sobre coerção social e a anomia, parafraseadas por Gomes (2005) e também as ideias de Coleman, sobre a influência do grupo de colegas (apud GOMES, 2010). Além disso, não se pode deixar de mencionar a relevante questão da incessante busca pela satisfação dos prazeres; neste sentido, não há como não comentar Bauman (2001, 2007) e Baudrillard (apud GOMES, 2005).

Inês é a garota, ainda entre os onze e quatorze anos que se sente carente e só. Busca a inserção no grupo do qual deseja fazer parte, na escola de classe alta em que estuda; neste momento da narrativa, fica clara a teoria de Durkheim (apud GOMES, 2005) sobre a coerção social. De acordo com o pensamento do teórico, alguém pode, por exemplo, pensar que age por vontade e decisão pessoal, mas, na realidade, age-se deste ou daquele modo por força da estrutura da sociedade, isto é, das normas e padrões estabelecidos; e era exatamente o que ocorria com Inês. Ela pensava que agia por decisão própria, entretanto, era completamente pressionada pelo grupo de colegas.

Outra questão presente no texto de Inês, bastante relevante para Durkheim (apud GOMES, 2005), era a ausência de leis e normas estabelecidas, o que deixa a estrutura social enfraquecida. Chama-se este fenômeno social de anomia. Sem normas claras, os indivíduos não sabem como agir e se entregam à ganância, às paixões, ao crime, ao suicídio e, especialmente, no século XXI, ao vício e às drogas.

A protagonista questiona, em seu texto, a realidade em que vivem seus pares, ao seu ver, numa falsa e perigosa liberdade. Tanto seus pais quanto os pais de seus colegas desconhecem a vida promíscua que andavam experimentando aqueles jovens e lhes têm uma cega confiança baseada, principalmente, em boas notas escolares. Como já se disse anteriormente, manter boas notas não é sacrifício nenhum ao jovem que tem às mãos todas as possibilidades de acesso à informação e à cultura do que é bom – e, lastimosamente, do que é também ruim.

A falta de limites, isto é, a anomia, a falta de normas, de modelos, de exemplos, de controle deixou aquele grupo de jovens à mercê de todo tipo de vulnerabilidade e

fatos sociais a que um jovem pode estar suscetível e, fatalmente, as consequências não seriam mesmo diferentes. Era de se antecipar, como se vê acontecer com uma centena de adolescentes, não só em Portugal, mas em qualquer parte do mundo, especialmente em países pobres, em desenvolvimento e também emergentes, uma tragédia no final da história contada pela personagem participante, ainda que não fosse o vício ou, por pouco, a sua morte, mas a sua consciência da juventude completamente perdida, de uma etapa importante da vida “queimada”, enfim, literalmente do “fim da inocência”.

Durante a juventude, sabe-se o quanto a influência dos colegas é significativa. Segundo Coleman (apud GOMES, 2005, p. 295) os adolescentes, ao coexistirem frequentemente com seus pares, passam a seguir suas ideias, seus modelos de agir e forma de pensar. Foi o que ocorreu com Inês:

Como revelado por Coleman (1963), ao conviverem por mais tempo com os seus iguais, os adolescentes se tornaram mais dependentes dos seus próprios valores, códigos de conduta e critérios de estratificação. Tais grupos, nas escolas pesquisadas, se submetiam a líderes que os instrumentalizavam em processo de dominação que expressava uma vontade de potência, na maioria das vezes aparentemente inconsciente. Daí a caracterização deles como “senhores” e “escravos”, fundamentada em Nietzsche (GOMES, 2010).

Coleman (apud GOMES, 2005, p. 295) afirma que, “No sistema de status dos adolescentes é mais importante ser um atleta ou uma garota atraente que obter boas notas”. No grupo de Inês era o que ocorria; não obstante todos fossem bons alunos, para eles, aquele êxito não era o mais precioso, pois os esforços intelectuais não lhes traziam recompensas tão satisfatórias quanto a popularidade:

A pouca importância relativa do aproveitamento escolar sugere que aqueles que são vistos como “intelectuais” podem não ser exatamente os que possuem mais inteligência, mas apenas aqueles que estão dispostos a trabalhar arduamente numa atividade de baixo nível de recompensas (GOMES, 2005, p. 296).

Mais uma vez, os maiores, os pais, aparecem como meros coadjuvantes nesta biografia, já que nem desconfiavam das “reuniões de estudo”, as quais eram apenas uma estratégia para os encontros. As meninas sempre se revelavam exorbitantes na aparência com o objetivo de entrarem nas boates e conhecerem rapazes mais maduros e os rapazes exibiam-se como pavões sua performance sexual a fim de encantarem o gênero oposto.

Imperiosa, também, na atualidade, é a questão do consumismo em excesso. Seria leviandade afirmar que este exagero ocorre somente entre os adolescentes, não, é um infortúnio, conforme comenta Bauman, em *Modernidade Líquida* (2001), que atinge toda a sociedade pós-moderna, entretanto, entre os jovens, esse mal causa-lhes, muitas das vezes, consequências irreversíveis, pois, sem saber com lidar com a compulsividade que o consumismo pode causar, o caminho é sem volta.

Bauman (2001) comenta que os jovens pós-modernos, assim como os adultos, costumam ter na vida um sentimento tão grande de vazio que os levam a uma busca frenética pela intensificação das sensações de felicidade, alegria e prazer por meio do consumismo.

Essa busca transforma o consumidor num ansioso, num compulsivo, um dos males do século XXI, o comprador, o viciado, o guloso, dentre outros (BAUMAN, 2007).

No caso dos jovens da obra, eram os jogos sexuais, a bebida alcoólica e a compulsividade que primeiramente os envolvia; depois, as drogas intensificavam as sensações de prazer que aqueles adolescentes buscavam.

Segundo as ideias de liquidez e fluidez de Bauman (2001), nas relações também nada é duradouro e sólido na atualidade, mas sim vulnerável e transitório, e era o que ocorria nas relações do grupo de Inês. Não havia envolvimento sentimental e todos se precavam para que não o houvesse. O que importava era a satisfação do prazer individual; havia, sim, a preocupação com o outro, mas também neste sentido, com que o parceiro se sentisse satisfeito sexualmente, mas era proibida a fidelidade e o envolvimento do sentimento do amor.

O “querer” é o substituto tão necessário; ele completa a libertação do princípio do prazer, limpando e dispondo dos últimos resíduos dos impedimentos do “princípio de realidade”: a substância naturalmente gasosa foi finalmente liberada do contêiner (BAUMAN, 2001, p.89).

Enquanto a facilitação do desejo se fundava na comparação, vaidade, inveja e a “necessidade” de auto-aprovação, nada está por baixo do imediatismo do querer. A compra é casual, inesperada e espontânea. Ela tem uma qualidade de sonho tanto ao expressar quanto ao realizar um querer, que, como todos os querer, é insincero e infantil (FERGUSON apud BAUMAN, 2001, p. 89).

Dando seguimento à polêmica e presente discussão a respeito da questão do consumismo na era do conhecimento, não se pode deixar de ressaltar, no documento de Salgueiro, as ideias de Baudrillard sobre a pujante influência da mídia sobre o consumo da juventude atual. Conforme Baudrillard (apud Gomes, 2005), o que se vive hoje, a felicidade – ou sua busca – é o que gera a sociedade de consumo. A força e a insistência pela busca dessa felicidade não é algo que podemos chamar de natural, pois tal ventura deriva de fatores externos, da mudança da sociedade moderna e da sociedade de consumo em sua forma mais crua e sádica.

A introdução da tecnologia digital, eletrônica se tornou um meio de manipular a informação, inclusive por meio do marketing e publicidade com o objetivo de estimular a demanda. O consumo se tornou o meio e a substância da interação social, do significado cultural e da identidade pessoal (GOMES, 2005, p.83).

Baudrillard declara que o homem nunca se sente realizado e está sempre à procura de algo novo que o sacie. E esse “algo” é sempre “o produto”. A publicidade e a força da mídia mostrarão personagens realizados com a aquisição de novos bens materiais, despertando o indivíduo e condicionando-o à busca da realização também por meio desse artifício.

A utilidade dos objetos já não é a função primária de sua aquisição pelos mais privilegiados, mas sim o status que os mesmos agregam à sua pessoa. O desejo de consumir e de ser popular desperta no indivíduo a futilidade de seus atos, tira seu poder de observação e o torna algo que já não opina, que aceita o que a sociedade consome, cospe – daí a análise

da protagonista Inês, de sua colega Rita e de toda a juventude influenciada pela informação desmedida e desorientada.

Gomes (2005) dá voz a Baudrillard e, por fim, esclarece:

A base estrutural da pós-modernidade é o crescimento da sociedade de consumo. Por isso, o consumo se torna meio e substância da interação social, levando o estilo a substituir a utilidade, o irracional, o racional. A pletora de informações nos conduz à hiper-realidade, em que não temos noção do fato, mas da sua versão pela notícia. A mídia, portanto, comete o crime perfeito de matar a realidade, sem que haja o corpo da vítima ou provas incriminadoras (GOMES, 2005, p. 85).

Em virtude do que foi exposto, o que se pode concluir por meio do depoimento de Inês, de outros jovens e pelo contexto sócioeducacional da atualidade é que o apelo da adolescente tem fundamento e merece ser ouvido com atenção, visto que a tragédia da vida real narrada pela jovem não lhe é exclusiva e está muito mais próxima do se pode imaginar.

De fato, há que se refletir e questionar diversos aspectos na escola, como a afetividade, a violência, as drogas e a sexualidade, a influência das novas tecnologias dentre outros elementos de igual relevância, contudo, há extremamente mais a realizar. A busca pelo conhecimento deve ser incessante, porém, como a própria Inês comenta, a juventude de hoje não é mais a mesma de outrora.

A sensação de impotência é desastrosa quando se pensa que, em anos de pesquisa e trabalho incessante, tem-se a consciência de que, simplesmente, a Educação não evoluiu o suficiente para acompanhar as novas tecnologias e, ao menos, dar o suporte básico que as crianças e os jovens necessitam para não utilizarem essas ferramentas contra si mesmos.

É neste sentido que se considera o apelo da menina-moça conexo, em seu grito de socorro, para que as adversidades que lhe calharam não ocorram a outros adolescentes desavisados como ela. Ela clama que não só a escola, mas, principalmente, as famílias assumam suas responsabilidades, parem de delegar as funções que, na verdade, sempre lhes couberam.

Por fim, com este debate, retomam-se alguns questionamentos interessantes para posterior discussão como: qual é o perfil do gestor da escola do século XXI? Quem é o professor do século XXI? As escolas estão estruturadas para receber este jovem do século XXI? Nós somos os professores do século XXI?

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Vida Líquida. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

GOMES, Cândido Alberto. A Educação em novas perspectivas sociológicas. – 4. ed. Rev. E ampl. – São Paulo: EPU, 2005.

GOMES, Cândido Alberto. A Escola de qualidade para todos – Abrindo as camadas da cebola. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27551.pdf>. Acesso em 26 jun. 2011.

GOMES, Cândido Alberto. Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo. Disponível em www.scholar.google.com.br. Acesso em 07 jun. 2011.

SALGUEIRO, Francisco. O Fim da Inocência: Diário Secreto de uma Adolescente Portuguesa. Lisboa: Oficina do Livro, 2010.

MODERNIDADE LÍQUIDA – UMA ANÁLISE DA SOCIEDADE PÓS-MODERNA

Regina Tomas Blum de Oliveira
Mestre em Educação
Licenciada em Letras
Professora de Língua Portuguesa no CMB



SOBRE O AUTOR

Sociólogo polonês. Assim como muitos judeus, Bauman fugiu para o oeste da Polônia (área de ocupação soviética) durante a invasão dos alemães no começo da Segunda Guerra Mundial. Após o término do conflito, estudou sociologia na Universidade de Varsóvia. Escreveu vários livros sobre sociologia, cultura, fascismo e socialismo. Após a onda de anti-semitismo na Polônia, migrou para Israel, em 1968, para lecionar na Universidade de Tel Aviv. Entre 1971 e 1990, foi professor de sociologia da Universidade de Leeds na Inglaterra. Atualmente é professor emérito das universidades de Leeds e de Varsóvia.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRA

No livro “Modernidade Líquida”, o polonês Zygmunt Bauman analisa, com a lucidez de um “sociólogo em tempo integral”, as transformações sociais pelas quais passa a sociedade contemporânea em todas as instâncias: vida pública, privada, relacionamentos humanos, mundo do trabalho, estado e instituições sociais.

Bauman constrói o prefácio de sua obra discutindo a ideia de liquidez e fluidez. A fluidez é característica dos líquidos e gases, que os diferencia dos sólidos. Para os fluidos o que importa é “o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar, espaço que, afinal, preenchem apenas por um momento” (p.8). Por terem essa extraordinária mobilidade e inconstância, o autor associa os fluidos à ideia de “leveza” ou “ausência de peso” e também, por essas mesmas razões, eleger a “fluidez” ou a “liquidez” como metáforas adequadas para captar a natureza da fase em que vivemos, “nova” por diversos motivos, na história da modernidade.

Frente a isso, um outro termo usado pelo autor – derretimento – é empregado para designar a desintegração desse discurso sólido e fixo já em vias de enferrujamento dos compostos institucionalizados.

A ideia de uma modernidade “liquidificando-se” pode parecer uma imitação do Manifesto Comunista no qual se pregava o derretimento dos sólidos, não para acabar de vez com eles, e sim, para que os sólidos deficientes, defeituosos e enferrujados dessem lugar para novos e aperfeiçoados sólidos.

Dessa maneira, Karl Marx e Friedrich Engels, ao se referirem ao “derretimento”, ressaltavam a força avassaladora da modernidade (capitalismo), capaz de “derreter tudo que

é sólido”, ou seja, os obstáculos arcaicos sob a forma das velhas instituições inadequadas à nova ordem que se impunha.

A diferença marcante entre o “Manifesto Comunista” e a análise de Bauman é que para os teóricos do comunismo, a força da modernidade destinava-se não a destruir uma velha ordem sólida, mas a abrir espaço para “novos e melhores sólidos”, ou seja, uma nova ordem social e política que partia da eliminação da opressão do homem pelo homem. Já no atual momento – o momento da “modernidade líquida” –, não há uma agenda política definida, um projeto acabado de sociedade. As forças de liquidação do social não procuram constituir uma ordem social estável calcada em um projeto político.

O autor ressalta ainda que essa situação atual não foi alcançada via ditadura, subordinação, opressão ou escravização, ao contrário, emergiu do derretimento radical dos grilhões e das algemas que limitavam a liberdade individual de escolher e agir porque, diferentemente da época das revoluções sistêmicas, da guerra fria, agora não há os centros de controle do sistema, que poderiam ser atacados e capturados pelos revolucionários.

Bauman, na tentativa de elucidar ainda mais seu conceito, traça uma distinção entre uma modernidade sólida e uma modernidade líquida. A modernidade sólida é representada pela certeza, pela forma de poder panóptico, pela organização taylorista fabril, pela racionalidade instrumental, por empregos duradouros, por uma concepção territorial de espaço, economia, identidade e política. Já a modernidade líquida é representada pela incerteza, pelas formas flexíveis de trabalho e organização, pela guerra de informações, pela desterritorialização da política e da economia (globalização) e, sobretudo, pelo processo de individualização.

E essa modernidade individualizada e privatizada coloca o peso da responsabilidade pelo fracasso sobre os ombros dos indivíduos, uma vez que os padrões de interação e dependência estão sendo liquefeitos.

Para finalizar seu prefácio, o autor enfatiza os vários significados da modernidade, lembrando que a chegada e avanço desta modernidade são constatados através de vários indicadores diferentes, mas seu início ocorre quando o tempo e o espaço são separados da prática da vida e entre si, formando assim categorias distintas e mutuamente independentes.

Enfim, o poder pode se mover de forma instantânea, através de um sinal eletrônico tornando-se também extraterritorial, não mais limitado pela resistência do espaço.

Para ilustrar que, na modernidade líquida, o que importa é o tempo, Bauman observa que Bill Gattes controla a maior e a mais conhecida empresa de software do mundo pelo celular e, se brincar, de dentro do “jatinho e não sente remorsos ao abandonar as posses de que se orgulhava antes é a velocidade atordoante da circulação, da reciclagem, do envelhecimento, do entulho e da substituição que traz o lucro hoje - não, a durabilidade do produto.

Ressalta ainda que hoje, com apenas um “click”, pode-se interferir em uma distância planetária, não importando mais onde se está ou quem dá a ordem. A diferença entre próximo e distante está desaparecendo. Essa extraordinária mobilidade é que nos faz associar o tempo em que vivemos a ideia de leveza, de líquido.

Para marcar as diferenças entre esses dois momentos, Bauman analisa cinco conceitos sociais básicos e suas transformações nesse processo de liquidação, cada um formando um capítulo do livro: emancipação, individualidade, espaço/tempo, trabalho e comunidade. Em todos eles, reaparecem diversos traços em que nos reconhecemos: a incerteza da vida cotidiana, a insegurança na cidade, a precariedade dos laços afetivos e do trabalho, o

privilégio do consumo em detrimento da produção, a troca do durável pela amplitude do leque de escolhas, o excesso de informações, etc.

No primeiro capítulo, ao falar dessa aparente e sedutora emancipação, Bauman questiona a liberdade como real objetivo almejado, provocando o leitor com uma revelação formulada como indagação: “A libertação é uma bênção ou uma maldição? Uma maldição disfarçada de bênção, ou uma bênção temida como maldição?” (BAUMAN, 2001, p. 26). Embasado por seu estudo, ele mesmo responde: “A verdade que torna os homens livres é, na maioria dos casos, a verdade que os homens preferem não ouvir” (BAUMAN, 2001, p. 26).

Essa resposta do autor deriva da visão hobbesiana do “homem à solta”, ideia reforçada por Durkheim, que afirmou que a submissão do indivíduo à sociedade é uma espécie de “dependência libertadora”, pois a ausência de normas criaria um estado de incertezas que faria da vida um inferno.

Afastados os demônios do totalitarismo, chegou-se a pensar que a modernidade teria acabado, no entanto, aquela sociedade descrita na teoria crítica era apenas uma das formas que a sociedade moderna assumiu.

Nesse novo mundo, os indivíduos assumem total responsabilidade por suas decisões, o que vem a ser a marca registrada da nova modernidade. Essa individualização significa que a “identidade” é algo construído, uma tarefa cujas consequências são de responsabilidade de cada um.

Enquanto na modernidade sólida, a autoidentificação era uma conformação a certa classe, o que favorecia o coletivismo, pois os elementos em comum projetavam-se sobre as escolhas do indivíduo. Agora, esta individualização não é uma escolha. Os riscos continuam a ser socialmente produzidos, mas seu enfrentamento é fragmentado.

O indivíduo passa a ser o pior inimigo do cidadão, pois o cidadão busca seu próprio bem-estar através do bem-estar da cidade, enquanto o indivíduo tende a ser cético ou prudente em relação à causa comum, levando à corrosão e à desintegração da cidadania. E, o mais grave, é que os cuidados e preocupações dos indivíduos enchem o espaço público, como seus únicos ocupantes legítimos, expulsando todo o resto. Assim, o público torna-se colonizado pelo privado, transformando o interesse público apenas na curiosidade sobre as vidas de pessoas públicas.

Bauman encerra esse capítulo mostrando que, na modernidade líquida, não se confirmaram os temores da teoria crítica clássica, uma vez que a autonomia privada não precisa ser defendida contra as tropas da “esfera pública”. Pelo contrário, hoje, a tarefa da teoria crítica seria defender o domínio público, ou repovoar e reequipar o espaço público, que se esvazia rapidamente. Não é mais o público que tenta colonizar o privado, o que se dá é o inverso, o privado colonizando o público.

O poder navega para longe do alcance do controle dos cidadãos, para a extraterritorialidade das redes eletrônicas, deixando o espaço público cada vez mais vazio de questões públicas. Dessa forma, as perspectivas de que o indivíduo se torne indivíduo de fato parecem cada vez mais remotas.

O capítulo dois inicia-se com o confronto das duas visões distópicas sobre o trágico futuro do mundo: o mundo de Aldous Huxley e o de George Orwell. O primeiro escritor retratou um cenário, habitado por uma sociedade completamente organizada e feliz, vivendo na opulência, devassidão e saciedade. George Orwell, por sua vez, apresentou a ideia de uma sociedade futurista, tomada pela miséria e pela escassez e dominada por um governo

totalitário. Completamente antagônicas, as duas visões estavam de acordo num ponto: no pressentimento de uma civilização estritamente controlada.

Bauman acredita que Nigel Thrift (1997) teria classificado as histórias de Orwell e Huxley como o discurso de Joshua, no qual a ordem/monotonia é a regra e a desordem, uma exceção – o mundo é centralmente organizado – rigidamente delimitado - mundo ordeiro e controlado e, não como o discurso de Gênesis em que a desordem é a regra e a ordem uma exceção. Para Bauman, até recentemente o que predominava era o discurso de Joshua, agora, é o discurso de Gênesis.

O mundo que sustentava o discurso de Joshua e lhe dava credibilidade era o fordista, um modelo de industrialização, acumulação e regulação. O fordismo era a autoconsciência da sociedade moderna em sua fase “pesada”, “sólida”. Nesse estágio, capital, administração e trabalho estavam condenados a ficar juntos talvez para sempre.

Para diferenciar essas transformações, o autor usa os termos: capitalismo pesado e capitalismo leve. O primeiro é obcecado por volume, tamanho e fronteiras firmes impenetráveis. O segundo, o capitalismo leve, ao contrário do pesado, tende a ser obcecado por valores e a ver o mundo como uma coleção infinita de possibilidades.

No entanto, atualmente, o trabalho permanece tão imobilizado quanto no passado, mas o lugar em que ele imaginava estar fixado perdeu sua solidez. Alguns dos habitantes do mundo estão em movimento, para os demais, é o mundo que se recusa a ficar parado. O discurso de Joshua, então, começa a soar vazio.

Outro ponto importante desse capítulo são as identificações feitas pelo autor dos conselheiros, dos líderes, dos exemplos. No atual estágio da modernidade, as pessoas precisam olhar a experiência de outras pessoas para descobrir e localizar os problemas que causaram a própria infelicidade, dar-lhes um nome e, portanto, saber para onde olhar para encontrar meios de resistir

Procurar exemplos, conselhos tornou-se um vício. Assim, agimos na esperança de que o conhecimento das experiências de outros indivíduos nos auxilie na tarefa solitária de autoconstrução

Para finalizar o capítulo, Bauman fala do mais nocivo comportamento desta sociedade: o consumo. Propagou-se um comportamento geral de comprar, não apenas produtos e serviços, mas o ato de aquisição fica também evidenciado na busca e anexação de “personas” do indivíduo e as pessoas que com este se relacionam, seja o empregado, empregador ou até mesmo o par amoroso. Logo, esta sociedade é vista e se porta como consumidora, e não mais produtora, não existindo um limite para a busca do prazer momentâneo, desde que fuja (sendo inexoravelmente capturada) da regra da padronização visual e comportamental. Os itens que simbolizam a ostentação agora em pouco, pouquíssimo tempo, se tornem itens de necessidade e as próprias pessoas, cada vez mais, deixam de adquirir bens para se entregar, viver para eles.

No capítulo três, o autor nos convida a conhecer o condomínio Heritage Park, na África do Sul. Lá os futuros moradores estarão protegidos sob cercas elétricas, guardas fortemente armados e vigilância eletrônica, podendo passar boa parte de suas vidas afastados dos riscos da assustadora selva que começa logo que terminam os portões do condomínio. Tudo o que uma vida agradável requer estará lá: igrejas, lojas, restaurantes, teatros, áreas de lazer, lagos, etc.

O maior atrativo deste local, segundo seu idealizador, é a recriação da comunidade, nos moldes de sua infância em Londres, onde ele não se fazia nada de errado porque todos o conheciam e contariam para seus pais. Ou seja, ao comprar uma casa no Heritage Park, você é premiado com o acesso a uma comunidade.

Seguindo esse raciocínio, “Comunidade” é, hoje, a última relíquia das utopias da boa sociedade de outrora e é definida pela defesa e controle de suas fronteiras e não mais por seu conteúdo, mantendo a separação nos lugares de convivência.

Por outro lado, a vida na cidade requer a habilidade da “civildade”, que é a atividade das pessoas estarem juntas, em um ato de engajamento e participação nos espaços públicos, uma tarefa compartilhada para o bem comum sem a obrigação de retirada da máscara social ou de expressar sentimentos e angústias.

Bauman denomina os diversos espaços que não cumprem esta função de espaços “públicos-mas-não-civis”, entre eles, encontram-se os centros de consumo, onde a única tarefa é consumir e isto é um passatempo exclusivamente individual. Nesses lugares, as pessoas são chamadas a descartar seus laços, e é aonde elas não vão para socializar-se.

Podem-se acrescentar ainda a esses espaços os “não-lugares e os espaços vazios”. Os primeiros possuem a característica pública, porém claramente não-civis, como o La Défense, em Paris, cuja estrutura faz com que os estranhos tenham presença meramente física, dispensando o domínio da civilidade. “Espaços vazios” são aqueles em que, por se constituírem áreas habitadas por pessoas totalmente “outras”, são apagadas de nossos mapas mentais, cuja exclusão faz os demais lugares se encherem de significado.

Os “não-lugares” são, usualmente, espaços que se prestam a exercitar a sua indiferença com o ambiente que o cerca. A não sociabilidade e incivilidade desses espaços não permitem estada por longo limite de tempo e nem sensação de se estar ali. Transportes públicos, quartos de hotel, fast-foods, etc., se apresentam como lugares domiciliares, mas sem as liberdades do lar. Assim como lugares que não interessam, que não valem menção de memória, como a miserabilidade de favelas ou a morbidez de cemitérios, estes espaços não recebem atenção destas pessoas, mesmo que elas, algumas diariamente, façam tal trajeto.

Em relação a essas transformações, o autor destaca que a principal forma de se garantir a fuga para um “nicho seguro”, quando “ninguém sabe falar com ninguém” é a origem étnica, que tem ares de “natural”, onde “todos são parecidos com todos” e a “fala é fácil”. Assim, a política passa a ser uma valorização da “identidade”, em detrimento dos “interesses comuns”, importando o que se é e não o que se faz. É a patologia do espaço público e consequentemente da política, com o esvaziamento do diálogo e da negociação.

Para concluir o conceito de espaço, o autor recorda que, na era da modernidade pesada, o poder baseava-se na territorialidade e no princípio do “quanto maior, melhor” – maiores fábricas, imóveis, países. A rotina normatizada, como meio de controle, criada para o trabalho, o prendia ao solo. Porém, da mesma forma, os prédios e maquinários também acorrentavam o capital e, ainda que pretendesse ser o controlador, estava por esse fato limitado. Contudo, no capitalismo de “software” de hoje, nessa nova modernidade “leve”, o espaço pode ser atravessado em “tempo nenhum”, cancelando a diferença do longe e do perto, desvalorizando o espaço e desprivilegiando qualquer lugar em específico.

Quem tem o domínio desse novo tempo e se move com rapidez, mandará, e os que permanecem presos ao lugar, obedecerão. Assim, o capital finalmente se desvinculou das responsabilidades com um lugar, podendo, agora descorporificado, viajar esperançoso e confiante, enquanto o trabalho, como antes, é irrealizável isoladamente. Entre as empresas, as fusões e a redução do tamanho passaram a ser a regra, fazendo com que cada um lute pela sua sobrevivência.

No capítulo intitulado Trabalho, o autor inicia sua argumentação falando sobre o trabalho e suas primeiras significações, revisa o contexto da sociedade fordista, citando o próprio Henry Ford que, em determinado momento, aumentou o salário de seus funcionários, com a justificativa de que tal aumento estaria sendo oferecido para que seus funcionários pudessem adquirir os automóveis por eles produzidos. Essa justificativa era obviamente falsa, uma vez que os lucros gerados por esta compra feita pelos trabalhadores eram extremamente insignificantes às vendas de modo geral. A real intenção de Ford era reforçar uma das principais características da sociedade moderna sólida. Ao aumentar o salário de seu funcionário, ele estava, na verdade, fazendo com que o trabalhador ficasse dependente de sua empresa, gerando uma fidelidade eterna.

Esta modernidade sólida poderia ser classificada como o momento do capitalismo pesado, do engajamento entre capital e trabalho, fortificado pela mutualidade de sua dependência. O trabalho dependia do empregador e o empregador dependia do trabalhador.

Neste capitalismo pesado, aquele jovem que, por exemplo, iniciasse a sua carreira na empresa Ford, poderia ter a certeza de que passaria o resto de sua vida trabalhando para aquela empresa, fato que não ocorre, hoje, com um trabalhador que, por exemplo, inicie sua carreira na Microsoft.

Esta nova fase surge com o conceito de curto prazo. Casamentos longos e duradouros passam a ser raridade. A nova mobilidade dos tempos atuais fez com que o capital pudesse se deslocar livremente para qualquer parte do globo. Flexibilidade é a palavra de ordem, os contratos estão feitos em curto prazo ou se tornam até mesmo inexistentes. Obviamente, a questão da instabilidade no trabalho sempre existiu, porém o que acontece agora é a individualização dos medos. A aleatoriedade, a falta de explicação sobre os motivos dados a uma demissão, fazem com que as angústias se tornem individuais e assim, aquela ideia de solidariedade coletiva, de corpo unido de trabalhadores se enfraquece cada vez mais.

Outra forte característica desse novo modelo é que não se vendem mais objetos de consumo, e sim ideias. Ideias a serem consumidas, este é o consumidor, o novo foco do sistema capitalista. Onde quer que haja novas possibilidades de consumo, as empresas irão migrar para que o mercado continue sempre ativo.

Após analisar tais características desta nova modernidade líquida, Bauman nos apresenta uma breve história sobre a procrastinação. O ato de procrastinar seria afirmar que alguma coisa pertence ao futuro, ou seja, não ao presente, isso implica prolongar a espera de determinado acontecimento ou coisa.

É nesta ideia de “procrastinação” que se baseia o conceito de adiamento da satisfação, onde arar e semear são mais importantes que colher e ingerir um produto. Quanto maior fosse a espera, maior seria o prêmio. A ideia da espera contínua enobrece seu próprio ato e faz com que a colheita, mesmo que muito distante, seja infinitamente maior.

Já no final do capítulo, o autor assinala que o mundo passa a ser um local preenchido com diversos objetos descartáveis, que devem ser consumidos e imediatamente trocados. Esse ideal não serve apenas para objetos de consumos, mas também para as próprias relações humanas.

A partir disso, a própria relação para com os trabalhadores também muda. O operário é treinado apenas para exercer uma determinada função específica dentro de um processo de montagem, não possuindo a noção de todo, tornando-se cada vez mais descartável e substituível.

Nesta esfera onde o futuro se apresenta de maneira nebulosa e cheia de riscos, optar pelo bem coletivo em detrimento da satisfação imediata e individual não parece uma opção razoável.

Para concluir, aborda-se a questão da confiança. Anteriormente os trabalhadores reivindicavam seus direitos aos empregadores, o que representava de certa forma, a existência de uma confiança no poder que os empregadores detinham, a partir do momento que estes passavam a ideia de segurança, da oferta de um emprego estável.

Na modernidade líquida, o distanciamento desta confiança, o enfraquecimento dos laços faz com que qualquer tipo de engajamento fique enfraquecido. Não valeria, portanto, lutar pelos direitos de algo que seria passageiro e sem base concreta.

No último capítulo, Bauman se dedica a questionar uma alternativa ética e política do presente - o sonho comunitário. Para o autor, a popularidade desse sonho é gerada pelo crescente desequilíbrio entre a liberdade de direito e as garantias individuais. A comunidade é a promessa de “um porto seguro para os navegantes perdidos no mar turbulento da mudança constante, confusa e imprevisível” (BAUMAN, 2001, p. 197). O problema é que este é um sonho de pureza, que opera segundo a distinção entre nós e eles, excluindo tudo o que se considera estranho, como ocorre nos condomínios fechados e nos nacionalismos.

Para esclarecer esse sonho comunitário, Bauman faz uma detalhada exposição do conceito de comunidade, começa afirmando que a comunidade sempre existiu. No entanto, esta necessidade de defendê-la, só surgiu porque, no estágio líquido, as amarras podem ser desfeitas a qualquer momento, já que os arreios com os quais as coletividades atam seus membros a uma história conjunta, ao costume, à linguagem e à escola, ficam esgarçados a cada ano que passa. “No estágio líquido da modernidade, só são fornecidos arreios com zíper” (p.194).

A seguir, ressalta que o Estado-nação foi o único caso de sucesso de comunidade justamente, porque suprimiu as comunidades, buscando criar cultura, língua e história unificadas, em detrimento de tradições comunitárias, o que foi possível pela imposição de língua oficial, currículos escolares e sistema legal unificado. Passamos a ter uma noção de “terra natal”, uma percepção que pode ser dividida como nacionalismo e patriotismo, esse último tendo um sentido pretensamente mais positivo.

Contrapondo-se a essa ideia, observa-se que o casamento entre Estado e Nação caminha claramente para o fim, para a constituição de um novo arranjo de “viver juntos”, uma vez que os Estados estão a cada dia mais enfraquecidos, frente à volúpia do mercado.

E diante da falta de resistência soberana dos Estados e com a improvável criação de uma ordem supranacional, surge o perigo das Comunidades Explosivas, comunidades que precisam da violência para nascer e continuar vivendo.

E nessa linha de raciocínio, quase trágica, Zygmunt Bauman conclui sua obra, abordando outro fenômeno decorrente dessa instabilidade e precariedade que é a constituição das chamadas “cloakroom communities” ou “comunidades de carnaval”, as quais se caracterizam por necessitarem de um espetáculo que substitua a “causa comum”, em torno do qual os indivíduos se reúnem por certo momento, colocando temporariamente outros interesses divergentes de lado. Contudo, essa fuga impede o fortalecimento de comunidades genuínas e duradouras, dessa maneira reforçando e perpetuando a solidão que caracteriza o novo tempo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.



EGGCF

Desde 1949

Gráfica do Exército - Compromisso com a Qualidade!

Impresso na oficina do
Estabelecimento General Gustavo Cordeiro de Farias - "Gráfica do Exército"
Al. Mal. Rondon - Setor de Garagens - QGEx - SMU - CEP: 70630-901 - Brasília-DF
Tel: 3415-5815 - RITEX: 860-4248 - Fax: 3415-5829.
Site: www.eggcf.eb.mil.br - E-mail: divcom@eggcf.eb.mil.br

COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA
"Jovem Casa de Velhas Tradições"
"Modelo de Qualidade em Educação"



POUPEX

Associação de Poupança e Empréstimo



COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA
SGAN 902/904 Asa Norte - Brasília - DF
70790-020 (61) 3424-1071
www.cmb.ensino.eb.br / comsoc@cmb.ensino.eb.br



9177198317658591