EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Cultura e História

Organizadoras
Maria Célia da Silva Gonçalves
Bruna Guzman de Jesus

Editora Poisson

Volume 05

Ano 2020

Maria Célia da Silva Gonçalves
Bruna Guzman de Jesus
(Organizadoras)

Educação Contemporânea - Volume 05
Cultura e História

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2020

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial
Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24
Educação Contemporânea - Volume 05 – Cultura e História/ Organização: GONÇALVES, Maria Célia da Silva; JESUS, Bruna Guzman – Belo Horizonte–MG: Poisson,2020

Formato: PDF
ISBN: 978-65-86127-81-2
DOI: 10.36229/978-65-86127-81-2

Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia

1.Cultura 2. História 3. Educação I. GONÇALVES, Maria Célia da Silva II.JESUS, Bruna Guzman. III.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Vestígios da História do Brasil na flora brasileira: As espécies alóctones06

Núbia Costa Nascimento, Walisson Santos Oliveira, Breno Rodrigues de Carvalho, Ana Lídia de Santana dos Santos, Victor César Bastos Moraes

DOI: 10.36229/978-65-86127-81-2.CAP.01

Capítulo 2: Painel: Vivenciando a História do Brasil 12

Lucimar Fonseca Silva

DOI: 10.36229/978-65-86127-81-2.CAP.02

Capítulo 3: História da Educação: Autores no Educere 2008 a 2015 22

Ivonete Garcia Vargas, Rafael Augusto Camargo

DOI: 10.36229/978-65-86127-81-2.CAP.03

Capítulo 4: Educação higienista e republicana no interior da Bahia nas primeiras décadas da República 28

Elizabete Pereira Barbosa

DOI: 10.36229/978-65-86127-81-2.CAP.04

Capítulo 5: A educação profissional e tecnológica no Brasil nas décadas de 1960 a 2000: Considerações acerca da sua proposta formativa 39

Dirno Vilanova da Costa

DOI: 10.36229/978-65-86127-81-2.CAP.05

Capítulo 6: Conhecimento científico, histórias infantis e a ressignificação de conceitos ecológicos: Relato de experiência 49

Cisnara Pires Amaral, Nathana Pizzolato Minuzzi

DOI: 10.36229/978-65-86127-81-2.CAP.06

Capítulo 7: O discurso ecoteológico como mediação entre o cristianismo e as questões ambientais 60

Aldemir Inácio de Azevedo, Ícaro Benevides Simões

DOI: 10.36229/978-65-86127-81-2.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Carolina e Aurélia Camargo - Representações femininas da sociedade burguesa do Séc. XIX..... 71

Ingrid Maria Lima de Mendonça, Cássia Marquiane da Silva Rodrigues, Marta Helena Facco Piovesan

DOI: 10.36229/978-65-86127-81-2.CAP.08

Capítulo 9: Fundamentos da linguística: De Saussure a Chomsky..... 76

Bárbara Furtado Pinheiro, Amanda Ferreira Ferreira, Mailson Albuquerque da Costa, Rejane Santos Nonato

DOI: 10.36229/978-65-86127-81-2.CAP.09

Capítulo 10: O que nos revelam as paisagens nas sendas da descida aos infernos: Escrita, memória e cárcere 86

Naitan Moreira Liao, João Vitor Schmutzler Abrahão, Francisco Ramos de Farias

DOI: 10.36229/978-65-86127-81-2.CAP.10

Capítulo 11: "O Aviador" e o Transtorno Obsessivo Compulsivo- Análise psicopatológica sobre a obra cinematográfica 95

Joana Döhler da Silva Gusberti, Taiza Luane Kaufert

DOI: 10.36229/978-65-86127-81-2.CAP.11

Capítulo 12: Os sambas enredo de 1988 e sua interface com a negritude e o ensino de história..... 104

Rafael Pereira Guedes

DOI: 10.36229/978-65-86127-81-2.CAP.12

Autores:..... 110

Capítulo 1

Vestígios da História do Brasil na flora brasileira: As espécies alóctones

Núbia Costa Nascimento
Walisson Santos Oliveira
Breno Rodrigues de Carvalho
Ana Lídia de Santana dos Santos
Victor César Bastos Moraes

Resumo: A expansão marítima portuguesa possibilitou que Portugal conhecesse diversos povos da África e Ásia, sua cultura, principalmente, os hábitos alimentares e práticas medicinais. Com o intuito de tornar o Brasil habitável, inúmeras espécies exóticas de animais e plantas foram introduzidas nos biomas brasileiros durante o processo de colonização com a finalidade de subsistência ou por interesse comercial. O Instituto Federal de Educação, tecnologia e ciência da Bahia, Campus Simões Filho, está localizado dentro de uma área de proteção ambiental, a APA Joanes-Ipitanga. O principal objetivo deste trabalho consistiu em realizar um estudo de identificação das espécies autóctones e alóctones de plantas medicinais e frutíferas encontradas no entorno das instalações do IFBA-SF. Foram encontradas 17 espécies de plantas medicinais, sendo 6 de origem Asiática, 1 da Europa, 3 da África e 7 da América do sul. Foram encontradas, também, 21 espécies de plantas frutíferas, 9 da Ásia, 4 da América central e 8 nativas da América do sul. Essas espécies são coadjuvantes da história da colonização do Brasil, sendo que espera-se que futuramente o espaço estudado seja utilizado para outras pesquisas, como ambiente de ensino sobre história, geografia e biologia, além de sensibilizar os estudantes e servidores sobre a importância de se preservar espaços verdes, não apenas pela sua beleza paisagística, mas, principalmente como uma forma de amenizar os problemas ambientais causados pela nossa sociedade.

Palavras-chave: Plantas medicinais, plantas frutíferas, alóctone, autóctones.

Este trabalho foi apresentado no JOIN – Encontro de Jovens Investigadores, Salvador-BA, 2019

1.INTRODUÇÃO

Durante o século XV, as principais rotas comerciais marítimas entre a Europa e Ásia (China, Pérsia, Japão e Índia) eram dominadas pelos muçulmanos, via Mar Mediterrâneo, e terrestre pelos italianos.

Buscando se livrar dos altos preços cobrados por esses intermediários e aspirando maiores lucros, a burguesia portuguesa com o apoio da monarquia patrocinaram a reunião de navegadores, cartógrafos, cosmógrafos e marinheiros na região de Sagres, que se tornou um grande centro da tecnologia marítima da época. O objetivo era o intercâmbio de informações e desenvolvimento de conhecimentos para consolidar novas rotas marítimas que fizessem o contato direto com os comerciantes orientais de especiarias e de outros artigos (RAMOS, 2008).

Traçando uma rota que contornava o continente Africano, Portugal, além de começar sua busca pelos produtos Asiáticos também iniciou um processo de instauração de colônias portuguesas na costa africana e em algumas ilhas do Oceano Atlântico. O ápice dessa primeira etapa da expansão marítima ocorreu quando os navios portugueses ultrapassaram o Cabo das Tormentas, atual Cabo da Boa Esperança (FAUSTO, 2006).

Em 1497, Portugal concluiu seus planos quando o navegador Vasco da Gama realizou as últimas explorações que concretizaram a rota às Índias via circum-navegação do continente africano. Essa expansão marítima possibilitou a Portugal conhecer outros povos, principalmente sua cultura quanto aos hábitos alimentares e práticas medicinais. No entanto, o início das explorações marítimas espanholas estimulou a coroa Portuguesa a se aventurar pelos mares do oeste Atlântico. Um conjunto de acordos diplomáticos entre Portugal e Espanha, como por exemplo o Tratado de Tordesilhas, preestabeleceram os territórios que seriam explorados por cada uma (ABREU, 2009).

O auge da segunda etapa da expansão marítima portuguesa ocorreu quando, em 1500, o navegar Pedro Álvares Cabral oficializou a descoberta das terras brasileiras. Anos mais tarde, com a ascensão da expansão marítima de outros estados europeus e a decadência dos empreendimentos comerciais portugueses no Oriente, as terras do Brasil tornaram-se o principal foco do mercantilismo português (FAUSTO, 2006).

A colonização do Brasil se tornou efetiva a partir de 1532 devido às ameaças de invasões europeias. Até então Portugal limitava-se a expedições rápidas para coleta e transporte de pau-brasil. Com o objetivo de proteger as terras e iniciar uma produção comercial agrícola, D. João III dividiu o território em quatorze capitanias hereditárias, doadas a doze donatários, que podiam explorar os recursos da terra, mas ficavam encarregados de povoar, proteger e estabelecer o cultivo da cana-de-açúcar (ABREU, 2009). Além disso, é importante salientar que era também objetivo desse período conhecer a natureza do Brasil, como também potencializar a exploração de seus recursos vegetais, aumentando demasiadamente o poder da Coroa. Segundo Pereira (2013), a botânica teve uma forte influência nas relações entre o poder político, o conhecimento sobre o meio natural e as aplicações técnicas que poderiam potencializar essa exploração, atuando como instrumento de dominação das vastas regiões coloniais a partir do inventário de suas potencialidades naturais.

Com o intuito de tornar o Brasil "habitável", inúmeras espécies exóticas de animais e plantas foram introduzidas nos biomas brasileiros durante o processo de colonização com a finalidade de subsistência ou por interesse comercial. De acordo com Dean (1989), as primeiras tentativas de colonização portuguesa ao longo da costa do Brasil foram marcadas pela introdução de um certo número de espécies de plantas e animais domesticados que se encontravam já aclimatados em Portugal ou nas suas ilhas atlânticas. "Essas transferências foram determinadas num primeiro momento pelos preconceitos dos invasores, eles simplesmente não gostavam da comida dos Tupis." (DEAN, 1991, p.216)

Em segundo momento, vale enfatizar que a introdução de espécies exóticas na flora brasileira, para além de trazer drásticos impactos ambientais que atuaram diretamente sobre os ecossistemas, criaram também uma nova linha de significação e simbologia dos alimentos e espécies que aqui existiam/existem: uma nova forma de enxergar a natureza e as relações sociais que até então não existiam. Segundo Dean (1999, p.29):

> "Os povos nativos do Brasil acreditavam que suas plantas domesticadas tornaram- se cativas à custa de martírio. Assim, o milho teria brotado do corpo de Abati, um guerreiro que se deixara vencer no combate por ordem de Nhandeiara, o grande espírito; e a mandioca crescera do corpo de uma criança nascida de uma princesa virgem. Mitos como esses são universais – a agricultura era um benefício tão grande que, no início, teve de ser arrancada

> dos deuses por um benfeitor heroico ou sobrenatural. Um preço tão mágico tinha de ser pago com sangue." (DEAN, 1999, p.29).

O grande reino neotropical da natureza foi transformado para sempre. Entre as espécies frutíferas que mais se adaptaram ao clima brasileiro estão as de origem Asiática e Africana. Neste período, os tratamentos médicos também utilizavam plantas medicinais que também foram trazidas e cultivadas. A colonização da América e a curiosidade dos europeus pelos exemplares da fauna e da flora do novo mundo desencadeou o período da história do planeta em que houve o maior fluxo de espécies entre os continentes. No entanto, devido às características tropicais e o desconhecimento da história do período colonial e imperial do Brasil, muitas pessoas acreditam que muitas espécies alóctones são pertencentes à América do Sul.

2.CAMPO DE ESTUDO

O Instituto Federal de Educação, Tecnologia e Ciência da Bahia, campus Simões Filho, está localizado dentro de uma área de proteção ambiental, a APA Joanes-Ipitanga, que comporta a nascente do Rio Ipitanga, e apresenta uma área dotada de uma mata de sucessão secundária, fazendo parte de sua flora espécies exóticas e nativas. O principal objetivo deste trabalho consistiu em realizar um estudo de identificação das espécies frutíferas e medicinais, autóctones e alóctones (Quadro 1 e 2), encontradas no entorno das instalações do IFBA-SF.

Como objetivos específicos: foram identificadas as espécies de plantas frutíferas (Quadro 3 e 4) e realizada uma pesquisa sobre sua origem e relação histórica com o período do Brasil colonial e Imperial. Numa segunda etapa da pesquisa essas plantas serão identificadas com placas indicando nome popular, científico, associada às informações geográficas, históricas e biológicas; foram identificadas também as espécies de plantas medicinais e pesquisas sobre sua origem, relação histórica e uso medicinal, recolhemos amostras que foram preservadas em estufas, numa segunda etapa do trabalho serão preparadas as exsicatas e futuramente expostas com uma ficha de identificação apresentando também as informações geográficas, históricas e biomedicinas.

O espaço próximo ao IFBA, campus Simões Filho, comuns ao cotidiano do instituto, mas ocultos em sua riqueza de informações, poderá ser utilizado para ilustrar aulas de história, biologia e geografia para estudantes do próprio campus e convidados de outras instituições de ensino, tornando este ambiente uma sala de aula à céu aberto. Além desta possibilidade, o material coletado e preservado como folhas, flores e sementes, podem ser utilizados em uma exposição itinerante sobre a história da influência humana na composição da flora brasileira.

Esta pesquisa se refere a primeira etapa de um trabalho que está sendo desenvolvido no IFBA, campus Simões Filho. A metodologia desta primeira parte do trabalho dividiu-se nas seguintes etapas: 1 – na primeira pesquisa de campo foi realizado o reconhecimento da área e identificação das espécies frutíferas e medicinais; 2 – na segunda e terceira pesquisa de campo as espécies foram fotografadas e recolhida amostras; 3 – as amostras recolhidas foram preservadas em uma estufa; 4 – foi realizado pesquisas bibliográficas com o objetivo de fazer a identificação científica das espécies, bem como também o levantamento das informações biológicas, geográficas e históricas e 5 - elaboração de fichas técnicas. Numa segunda etapa da pesquisa serão preparadas placas de identificação que serão acompanhadas com o seu respectivo código QR dando acesso às informações pesquisadas sobre as plantas frutíferas e serão preparadas exsicatas com as fichas técnicas para as plantas medicinais, também com as informações sobre sua origem, relação com a história do Brasil e utilização medicinal.

3.DESENVOLVIMENTO

Foram realizadas três pesquisas de campo para identificação das espécies, em cada saída fomos acompanhados por um guia que tinha um profundo conhecimento tradicional, sendo que um deles era descente de índios. Foram identificadas as espécies medicinais (Quadro 1 e 2) e frutíferas (Quadro 3 e 4), a localização foi registrada, as plantas foram fotografadas e recolhida amostras, principalmente das plantas medicinais.

Das plantas medicinais foram coletadas amostras de folhas e flores. Essas foram prensadas e secas numa estufa (herborizada).

Através de pesquisas bibliográficas e sites, as plantas foram catalogadas. Os sites utilizados na pesquisa foram de universidades ou do governo como: da Embrapa, Ministério da Saúde, USP, UFBA, entre outros. Posteriormente as espécies foram avaliadas por um biólogo para a validação das identificações. Também foi realizado o estudo histórico geográfico de todas as espécies.

Este projeto foi executado com a participação de quatro bolsistas, um orientador e quatro colaboradores.

4.ESPÉCIES IDENTIFICADAS

Nas três pesquisas de campo foram identificadas 17 espécies de plantas medicinais e 11 ainda estão em processo de identificação. Foram identificadas também 21 espécies frutíferas.

Entre as espécies medicinais que foram encontradas estão:

Quadro 1 - Espécies de plantas medicinais originárias alóctones

	Nome científico	Nome comum	Origem
01	*Cymbopogon citratus*	Capim cidreira, capim limão ou capim santo	Ásia
02	*Melissa officionalis*	Erva cidreira	
03	*Alpinia zerumbet*	Gengibre concha, colônia	
04	*Mentha spicata*	Hortelã, hortelã miúdo	
05	*Cymbopogon winterianus*	Capim eucalipto, capim citronela, citronela	
06	*Cinnamomum verum*	Canela	
07	*Achillea millefolium*	Mil folhas, novalgina, atroveran, erva-de-carpinteiro	Ásia Ocidental e Europa
08	*Sambucus nigra*	Sabugueiro	Europa e Norte da África
09	*Plectranthus barbatus*	Tapete de oxalá, alumã, falso boldo, boldo brasileiro	África
10	*Plectranthus amboinicus*	Hortelã grosso, hortelã grande, malva de cheiro, malva do reino	

Quadro 2 - Espécies de plantas medicinais autóctones

	Nome científico	Nome comum	Origem
11	*Vernonia polysphaera*	Assa peixe	America do Sul
12	*Schinus terebinthifolius*	Aroeira	
13	*Miconia Albicans*	Canela de velho	
14	*Maytenus ilicifolia*	Espinho cheiroso	
15	Alternanthera brasiliana (),	Terramicina, doril, benzetacil, perpétua-do-brasil, periquito, penicilina	
16	*Stryphnodendron barbatiman*	Barbatimão verdadeiro, barba-de-timan, barba-de-timão, casca-da-mocidade, casca-da-virgindade, iba-timão, ibatimô, paricarana, uabatimô, ubatima, ubatimó, chorãozinho roxo, paricana	
17	*Solanum paniculatum*	Jurubeba, jubeba, juribebe, juribeba, jupeba, jurubeba-verdadeira, jurupeba-altera, jurubebinha, juripeba	

Com relação as plantas frutíferas, foram encontradas 21 espécies no entorno do IFBA, campus Simões Filho.

Quadro 3 - Espécies de plantas frutíferas alóctones

	Nome científico	Nome comum	Origem
01	*Prunus amygdalus*	Amendoeira	Ásia
02	*Musa paradisíaca*	Bananeira, variedades banana d´água e banana da prata	
03	*Cocos nucifera*	Coqueiro	
04	*Artocarpus heterophyllus*	Jaqueira	
05	*Mangifera indica*	Mangueira, variedades pingo de ouro, espada e manga rosa	
06	*Syzygium Cumini*	Jamelão	
07	*Saccharum officinarum*	Cana de açúcar	
08	*Syzygium malaccense*	Jambeiro	
09	*Citrus limon*	Limoeiro	
10	*Annona muricata*	Graviola, jaca de pobre	América Central
11	*Malpighia emarginata*	Acerola	
12	*Carica papaya*	Papaia, mamão	

Quadro 4 – Espécies de plantas frutíferas autóctones:

	Nome científico	Nome comum	Origem
13	*Theobroma cacao*	Cacau	America Central e América do Sul
14	*Psidium cattleyanum*	Araçá	América do Sul
15	*Persea americana*	Abacateiro	
16	*Anacardium occidentale*	Cajueiro	
17	*Psidium guajava*	Goiabeira	
18	*Eugenia uniflora*	Pitanga	
19	*Morus celtidifolia*	Amora brasileira	
20	*Hancornia speciosa*	Mangaba	
21	*Genipa americana*	Jenipapo	

A pesquisa de campo e identificação das espécies continua, pois ainda existe a possibilidade de outras plantas serem encontradas, especialmente as medicinais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área em que se localiza o IFBA de Simões Filho se mostrou abundante em espécies nativas e exóticas, tanto de plantas medicinais, quanto de plantas frutíferas que foram coadjuvantes de um momento histórico da humanidade como as grandes navegações e especialmente para a história da colonização do Brasil e Brasil imperial. Com esse estudo foi verificado uma significativa diversidade biológica relacionada a uma riqueza de informações geográficas, históricas e etnobiológicas.

Espera-se que futuramente este espaço seja utilizado não apenas para pesquisas, como também seja usufruído como ambiente de ensino histórico biogeográfico pelos estudantes da instituição, como também aberto à visitação de escolas do ensino fundamental e médio, além da finalidade de conseguir sensibilizar os alunos e servidores sobre a importância de se conservar espaços verdes e áreas de preservação, não apenas pela sua beleza paisagística e importância medicinal, mas também como uma forma de amenizar os problemas ambientais causados pela nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

[1] Abreu, C. Capítulos da história colonial [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. 195 p. ISBN 978-85-7982-071-7. Available from SciELO Books. Disponível em:< http://books.scielo.org/id/kp484/pdf/abreu-9788579820717.pdf>. Acesso em: 25/01/2019.

[2] Dean, W. A botânica e a política imperial: a introdução e a domesticação de plantas no Brasil. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 216-228, dez. 1991. ISSN 2178-1494. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2318>. Acesso em: 06/05/2019.

[3] _____. A botânica e a política imperial: introdução e adaptação de plantas no Brasil Colonial e Imperial. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, IEA/USP, São Paulo, jun. 1989, 21p. Disponível em: < http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/deanbotanicaimperial.pdf>. Acesso em: 06/05/2019.

[4] Fausto, B. História do Brasil. Edusp, 12ª ed., São Paulo, 2006, 639p.

[5] Pereira, R. O. O Império Botânico: as políticas portuguesas para a flora da Bahia Atlântica Colonial (1768-1808). 2013. Tese (Doutorado em História) -Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

[6] Ramos, F. P. Por mares nunca dantes navegados: a aventura dos Descobrimentos. São Paulo: Contexto, 2008. ISBN 978-85-7244-412-5

Capítulo 2

Painel: Vivenciando a História do Brasil

Lucimar Fonseca Silva

Resumo: A expectativa era que a partir de visitações a museus, monumentos e arquivos históricos, os alunos compreendessem a importância de conhecer, valorizar e fomentar discussões sobre a composição histórica, política, econômica e cultural do seu país. E passassem a entender a memória individual e coletiva da nossa sociedade. As visitas foram guiadas pela professora e as vezes acompanhados de um profissional da instituição em questão. No local foi desenvolvido com os discentes, toda a passagem histórica do período , já estudado previamente em sala de aula. Foram feitos ganchos com obras de arte originais visualizadas nas exposições, com as que constam nos livros didáticos. Bem como, foram feitas discussões utilizando informações contidas em documentos do período retratado. Primeiro foram listados os pontos que seriam visitados. Convém destacar, que os locais escolhidos foram visitados previamente pela professora. Afim de que, os conteúdos programáticos e as visitas dialogassem entre si. O próximo passo, foi iniciar o conteúdo respectivo ao ano trabalhado. Nesse momento, passei a cruzar as informações disponibilizadas no livro didático com a análise de fontes do período em questão. Sendo assim, foram disponibilizados para os alunos fontes escritas e fotográficas, dos locais que seriam visitados posteriormente. Com base nas informações, começaram a fazer seus próprios questionamentos as fontes e a indagarem a importância da memória individual e coletiva para a história, ainda dentro da sala de aula. Durante a viagem, à medida que as visitas iam acontecendo, eram visíveis a interação e o envolvimento com o conteúdo. Questionamentos e discussões eram frequentemente levantados. Neste instante, percebi o quão válido é utilizar visitas a museus, monumentos, arquivos públicos, como ferramentas para o ensino de história. Dessa forma, a aprendizagem torna-se instigante, significativa e prazerosa. E o aluno passa a se reconhecer enquanto um sujeito histórico.

Palavras-chave: Ensino de História, Memória ,Patrimônio.

1. INTRODUÇÃO

Dentro da sala os professores de história estão habituados com alguns questionamentos. Qual a necessidade de estudar as pessoas que já se morreram? Para que vamos estudar o passado? Isso vai cair na prova? Tem que decorar tudo?

Entre fins do século XIX até a metade do século XX, a história ainda era fortemente marcada pela história positivista, militar, factual em seu cerne. O aluno não era convidado a discutir o fato, mas a apropriar-se dele em sua factualidade. O conteúdo de história estava dado, interditado para interpretações. Portanto, era preciso apenas decorar nomes, datas e outras relações mais simplistas. Alguma coisa desse tempo permanece como herança em determinados livros didáticos e prática pedagógicas. Isso sem falar na própria memória da disciplina.

Os tempos mudaram, mas alguns problemas persistem: a falta de leitura, a mercantilização, a má qualidade do ensino e sua desvinculação da realidade. Isso, é claro, incide sobre o estudo da história. O segundo fato está intimamente relacionado com o primeiro: a prática pedagógica. Muitos professores (mesmo aqueles com o discurso pedagógico mais arrojado) ainda continuam construindo avaliações que intimidam por cobram os fatos ao invés da reflexão.

Há uma frase do escritor Monteiro Lobato que diz: “Quem escreve um livro cria um castelo, quem o lê mora nele”. Prefiro pensar além. No caso da disciplina história, é possível não só morar em castelos, mas também habitar civilizações milenares, viajar pelo tempo, compreender mitos enxergar o momento das grandes descobertas, ver guerras e revoluções surgindo e, talvez, até sentir o que sentiram mulheres e homens de outras épocas.

Nesse sentido, trabalhar com educação patrimonial, disponibiliza ao aluno mais do que simplesmente o olhar acontecimentos do passado, com os estudos propostos pela matéria, o aluno entenderá que a História está em constante transformação: devido a grande quantidade de pesquisas e novas descobertas que são feitas diariamente.

O educando deve ser convidado a enfrentar desafios, reflexões, interpretações e, o mais importante, aprenderá a fazer questionamentos. O Ensino de História, deve ser trabalhado sempre assim: as perguntas movendo o estudo, são elas que aproximam a mentalidade de homens e mulheres que viveram longe de nós – no tempo e no espaço – e sentir o quanto estamos conectados a eles.

É necessário destacar, o quanto a disciplina contribui para a compreensão da diversidade. Isso porque, ao longo do estudo durante o ano letivo, são retratadas épocas, culturas, pensamentos e modos de vida muito diferentes do tempo em que vivemos. Diante dessas diferenças, é fundamental trabalhar para a integração do respeito e a igualdade de direitos.

O desafio que se impõe à educação brasileira envolve o compromisso com a qualidade do ensino, a partir de ações competentes e criativas, das quais podem emanar mudanças significativas quanto ao processo formativo dos alunos.

Dada a impressionante velocidade de disseminação de mensagens, valores e verdades, cabe aos educadores buscar, criar e articular novas linguagens capazes de trazer a realidade da vida para o contexto escolar. As instituições de ensino precisam estimular o educando a desenvolver sua autonomia, espírito crítico e curiosidade no processo de construção do saber. Mas, para que se consiga um resultado efetivo, estratégias pedagógicas eficazes deverão ser criadas com o intuito de vivenciar a teoria na prática, envolvendo os saberes escolares e os demais saberes, com a consequente estimulação das percepções e sensações dos sujeitos envolvidos nesse processo de ampliação de conhecimentos.

> A formação dos alunos não deve mais estar atrelada à concepção de uma educação que se viabiliza apenas nos espaços formais das instituições, devendo ser complementada por ações educativas que priorizem uma ampliação de horizontes para além dos seus muros, utilizando ambientes informais de forma complementar, estimulando também os aspectos afetivos e emocionais e não apenas os cognitivos do ser envolvido na aprendizagem. (MARINHO; GÁSPARI, 2003).

Isso é preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96), que consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, para com o ensino fundamental. Essa LDB pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos. Para dar conta desse amplo objetivo institui os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN's), os quais estimulam a prática de estudos in loco e consagram o Estudo do Meio como método de ensino propulsor de interdisciplinaridade.

O Estudo do Meio é uma atividade que permite aos alunos estabelecerem relações ativas e interpretativas, relacionadas diretamente com a produção de novos conhecimentos, envolvendo pesquisas localizadas em contextos vivos e dinâmicos da realidade. Desse modo, dentre as orientações didáticas contidas nos PCN's, propõe-se ao professor que promova pesquisas em locais ricos em informações:

> É importante salientar que o espaço de aprendizagem não se restringe à escola, sendo necessário propor atividades que ocorram fora dela. A programação deve contar com passeios, excursões, teatro, cinema, visitas a fábricas, marcenarias, padarias, enfim, com as possibilidades existentes em cada local e as necessidades de realização do trabalho escolar. (BRASIL, 2000, p.103).

Percebe-se, portanto, que, por meio de passeios, visitas, excursões e viagens, o turismo pode ser uma atividade que serve ao ensino. Segundo Barreto (1998) ele pode ensinar o alunos a se comportar em lugares de uso coletivo e difundir o respeito ao patrimônio de uso comum; bem como pode oferecer educação específica em História, Geografia, artes, idiomas, preservação do meio ambiente, tornando-se um aliado na educação formal.

Nesse contexto, insere-se o Turismo Pedagógico ou, segundo Swarbrooke e Horner (2002, p.64) "o viajar para aprender", que se caracteriza por viagens de estudo do meio e tem como objetivo transportar o conhecimento teórico assimilado em sala-de-aula para a realidade concreta, oferecendo, ainda, momentos de descontração e sociabilização.

Concebida a partir dos conteúdos curriculares e sua tradução em objetivos de aprendizagem, o Ensino de História realizado através de viagens pedagógicas apresenta-se, supostamente, como uma atividade facilitadora no processo do aprendizado, pois visa a romper com a monotonia dos modelos e práticas pedagógicas atuais, bem como ser um agente integrador do indivíduo com a realidade original dos fatos.

Entretanto, engana-se quem pensa que consiste em uma mera obtenção de informações fora da sala de aula. Isso porque as atividades têm horizontes bem mais amplos que uma simples saída cultural para um museu ou parque, já que sua proposta é integrar uma ação externa aos muros da escola, ao currículo e, dessa forma, exige planejamento, organização e método, para que não se perca o rumo pedagógico inicial.

Sua importância está no fato de se constituir em uma fonte de enriquecimento cultural e pedagógico que proporciona ao aluno uma vivência única, pois permite tornar o aprendizado mais rápido e eficaz, além de estimular o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o mundo que o cerca.

As atividades extraclasse são muito mais do que momentos de recreação ou fuga da rotina diária: são grandes oportunidades de transmissão de conhecimentos. No caso das viagens históricas educativas com temática cultural, acredita-se como necessário o fato de elas constituírem uma linguagem em que se articula um conjunto importante de valores históricos e contemporâneos, na tentativa de induzir atitudes de conscientização, respeito e proteção por parte dos visitantes e dos visitados.

Nessa perspectiva, a escola estimula nos alunos a valorização da cultura regional e de sua própria comunidade, possibilitando a compreensão de si mesmo e da vida coletiva da qual fazem parte. Assim, os educandos poderão construir e reconstruir as imagens e percepções que têm da paisagem local, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade com o lugar no qual se encontram inseridos, a fim de compreender de modo mais crítico outra época bem como o espaço em seu entorno.

A partir da necessidade de apresentar a história, além dos livros didáticos e dos muros da escola, nasceu o projeto Painel: Vivenciando a História Brasil. O objetivo do projeto é proporcionar aos alunos através de viagens pedagógicas o contato com visitas à museus, monumentos, teatros, exposições, arquivo público, praças e afins. Tornando a aprendizagem prazerosa e significativa.

O Painel foi realizado em dois momentos, o primeiro em 2017 em uma viagem feita ao Rio de Janeiro para se estudar Brasil Império e República com alunos do ensino médio. Foram visitados: O Museu Histórico Nacional, o Museu do Amanhã, o Museu Imperial de Petrópolis, as fazendas do século XIX localizadas no Vale do café no interior do Rio de janeiro, Paraízo e União e o palácio do Catete. E o segundo momento, foi realizado em Cuiabá em 2019 com alunos do sexto ano do ensino fundamental. Odos Governadores e o museu de Arte Sacra pontos visitados foram: O Arquivo Público do Estado do Mato Grosso, o museu Casa Convém destacar, a importância das escolas conhecerem e utilizarem este tipo de turismo como elemento complementar fundamental da formação educacional de crianças e adolescentes.

Convém destacar, que embora muitos alunos que participaram do projeto tivessem o hábito de realizarem viagens familiares. A maioria deles nunca haviam entrado em um museu. Existiam aqueles ainda, que viam o espaço como um local cheio de objetos velhos e sem valor algum, logo nada atraente e desnecessária a visita.

Infelizmente o senso comum define, erroneamente, o museu como lugar de coisas velhas, lugar de coisas do passado e, de forma mais equivocada, todos os outros tipos de museus são confundidos com este. No senso comum, se esquece, primeiro, que existem museus voltados a diferentes temas e, segundo, que os museus se modernizam incorporando novas linguagens, tecnologias da informação e equipamentos que os tornam mais dinâmicos ativos e atrativos. Os museus de história se dedicam a exposição de objetos e temas do passado, mas existem coleções ligadas a outras disciplinas e assuntos que também podem ser explorados nas aulas de história.

Os museus antropológicos são dedicados a grupos humanos e suas produções; os museus de ciências estão voltados à exibição de fenômenos e propriedades científicas; os museus de arte se dedicam a produção plástica do passado e do presente. Estes espaços, que não são museus históricos em sentido estrito, podem ser utilizados nas aulas de história. Como nos destaca Ulpiano de Menezes, para explorarmos a dimensão histórica de uma exposição temos de destacar os elementos e dados históricos dos objetos, orientando a percepção da dimensão temporal do tema em exposição.

> A exposição verdadeiramente histórica é aquela em que a comunicação dos documentos, por sua seleção e agenciamento, permite encaminhar inferências sobre o passado – ou melhor, sobre a dinâmica – da sociedade, sob aspectos delimitados, que conviria bem definir, a partir de problemas históricos. Inferências são abstrações, que não emanam da materialidade dos objetos, mas dos argumentos dos historiadores, referindo-se a propriedades materiais 'indiciárias' desses objetos e a informações sobre suas trajetórias. (MENEZES, 1994, p. 39)

Pierre Nora argumenta que diferentes lugares – entre eles os museus de história – se constituem em lugares de memória porque assumem a tarefa de difundir determinada versão dos eventos do passado na memória coletiva de uma comunidade. "São lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos." (Nora, 1993, 21). Neste argumento entende-se que os museus – não apenas os de história – são materialidades que tem a funcionalidade de produzir uma simbologia sobre a dimensão temporal, seja o tempo físico (Piaget, 2002), seja o tempo histórico (Rusen, 2001; Hartog, 2006); no que toca ao ensino de história em museus podemos dizer que entre os temas de interesse estejam, entre outros, os eventos históricos, o tempo histórico e a memória social.

Os museus também se diferenciam quanto à sua forma de organização. Inúmeros museus ainda se mantêm como um gabinete de curiosidades reunindo um conjunto de itens mais ou menos conexos entre si. Este é o caso típico do museu da cidade pequena que, formado e mantido por iniciativa individual, reúne um acervo de objetos diversos, agrupados mais pela perseverança que por uma lógica interna a coleção. Outros museus ainda trazem as marcas dos discursos nacionalistas e se empenham em destacar o 'maior isso', o 'mais aquilo' de cada lugar. Já os museus mais recentes estão carregados de tecnologia, luzes e som atrativos que mobilizam da atenção do visitante. Todos eles, contudo, podem ser utilizados pelo professor de história com o mesmo sentido: educar para a percepção da aventura humana no tempo por meio do contato com o objeto.

> O museu é um ambiente educativo peculiar. Ele tem um acervo de registros selecionados da vivência sócio-histórica. Ele tem, afinal, materialidade e oportunidades de simbolização não encontradas na escola. E é a partir de uma educação para olhar através dessa materialidade (dispersa, contraditória, lacunar e plural) que se realiza seu papel educador, sua peculiaridade e sua potencialidade. (SIMAM et ali, 2007, p. 37)

Através do turismo pedagógico ou turismo educativo, as instituições de ensino podem proporcionar aos alunos que aprendam na prática o que foi visto teoricamente na sala de aula, utilizando as viagens de estudo como eficaz mecanismo facilitador do processo educacional.

Acredita-se que o emprego de métodos de ensino que permitam ao estudante vivenciar algum tipo de experiência aumenta a eficácia da aprendizagem. Incorporando essa concepção, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001), foram

adicionados os chamados temas transversais, permitindo que os professores trabalhassem diversos assuntos, como cultura e meio ambiente, através de novas formas de transmissão do conhecimento (atividades extraescolares, por exemplo).

Apesar de poder ser considerado recente, quando comparado a outros tipos tradicionais de turismo, pode-se afirmar que o Turismo pedagógico antecede o turismo de lazer. As primeiras evidências da realização de viagens de cunho educacional remetem-se à Inglaterra do século XVIII e XIX, quando jovens aristocratas britânicos, a fim de aperfeiçoarem seus estudos para ingressarem em uma carreira na política, no governo ou no serviço diplomático, realizavam uma grande viagem pelo continente europeu, com média de duração de três anos, que na ocasião era intitulada grand tour (ANDRADE, 2004). Ainda, segundo o mesmo autor:

> O grand tour, sob o imponente e respeitável rótulo de "viagens de estudo", assumia o valor de um diploma que lhes conferia significativo status social, embora – na realidade – a programação se fundamentasse em grandes passeios de excelente qualidade e repletos de atrativos prazerosos, que denominavam de "turísticos", nomenclatura adotada para expressar a realização de viagem através de regiões e de países diversos, ou mesmo para significar a realização de volta ao mundo conhecido ou possível à sociedade mais evoluída da época. (ANDRADE, 2004, p. 9).

Para Perinotto (2008) o turismo pedagógico é uma ferramenta que demonstra na prática a teoria observada na sala de aula. O turismo pedagógico é também um segmento da atividade turística, por meio do qual, escolas ou agências de viagens especializadas, por meio de um trabalho conjunto e bem planejado, propõem o uso de viagens e aulas de campo dentro ou fora da própria cidade aos alunos do ensino básico, como estratégia metodológica de desenvolvimento curricular. Para Ansarah (2001, p. 294):

> Na atividade de turismo pedagógico, o importante é despertar o interesse do aluno para o novo conhecimento, pelo local, pelos usos e costumes da população. Afinal, é por intermédio do querer saber mais, da percepção, que o ser humano desenvolve seu senso analítico crítico e a vontade de conhecer mais a respeito de determinado assunto, enfim de pesquisar. Trata-se de uma atividade extraclasse, organizada pelas escolas com colaboração de empresas especializadas, e vivenciadas pelos alunos como forma de complemento de um conhecimento abordado em sala de aula, envolvendo deslocamentos e/ou viagens de maneira prazerosa.

Perinotto (2008) ressalta que este tipo de aula de campo promove o contato com a comunidade local, facilitando a apreensão do cotidiano da localidade. Segundo o autor, esta prática pedagógica facilita, ainda, o alcance dos objetivos didáticos, pois os estudantes geralmente apreciam essa forma de aprendizagem lúdica.

Sendo assim, identifico as visitas a espaços patrimoniais imprescindíveis para agregarem conhecimento ao aluno. Para discutirmos a relação dos museus com a sala de aula temos de entender, antes de tudo, que os museus sempre foram pensados como instituições de ensino. Locais onde se acessa um conjunto de objetos com a intenção de obter informações sobre determinado tema ou assunto. A definição proposta pela Comissão Internacional de Museus (ICOM) nos diz que:

> Os museus preservam a propriedade cultural mundial e interpretam-na ao público. [...] Faz parte do patrimônio natural e cultural mundial e pode ser de caráter tangível ou intangível. Muitas vezes, o bem cultural providencia também a referência primária em vários temas da área, tais como arqueologia e ciências naturais, e por isso representa uma contribuição importante para o conhecimento. É também, um componente significativo na definição da identidade cultural, a nível nacional e internacional. (LEWIS, 2004, p. 1).

A proposta lançada aqui é que a atividade didática com o museu não se limite ao momento da visita. Ao contrário o museu pode e deve ser colocado no interior da sala de aula e utilizado como recurso didático para o ensino de história. Os museus sempre foram pensados como espaço de aprendizagem, uma aprendizagem mediada pelo objeto, uma aprendizagem amparada na concretude do objeto cultural, das relações sociais existentes no tempo e no espaço.

Suas exposições estão aguardando quem esteja disposto a interpretá-las. Para isso é preciso superar a ideia de que a vista ao museu se encerre em si mesmo. Ao contrário faz-se necessário um projeto didático

que estabeleça atividades que se iniciem na sala de aula antes da visita, que se desdobre em ações concretas durante a visita ao museu, e volte à sala de aula como informação qualificada a ser confrontada com os demais recursos didáticos. Ou seja, um planejamento que possibilite que as informações do museu e da sala de aula se completem. Defendemos que uma ação educativa que envolva escola e museu deve focar não apenas das informações históricas específicas. Ela deve prever o uso de conceitos históricos e a aplicação de procedimentos de pesquisa. Deve ainda promover a sensibilização dos estudantes sobre o papel dos museus como lugares de memória na sociedade contemporânea.

2. FOTOGRAFIAS DO PROJETO

FOTO 1:AEROPORTO MARECHAL CÂNDIDO RONDON – CUIABÁ.

FOTO 2.: MUSEU DO AMANHÃ – RIO DE JANEIRO.

FOTO 3:FAZENDA UNIÃO (VALE DO CAFÉ) RIO DAS FLORES – RIO DE JANEIRO.

FOTO 4:FAZENDA PARAÍZO (VALE DO CAFÉ) RIO DAS FLORES – RIO DE JANEIRO.

FOTO 5: PALÁCIO DO CATETE – RIO DE JANEIRO.

FOTO 6.: MUSEU IMPERIAL – PETRÓPOLIS- RIO DE JANEIRO.

REFERÊNCIAS

[1] ABUD, Kátia Maria, SILVA, André Chaves de Melo, ALVES, Ronaldo Cardoso. Ensino de História. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

[2] ANDRIOLO, A.; FAUSTINO, E. Educação, Turismo e cultura. A experiência de estudantes paulistas em Uruçanga. In: RODRIGUES, A. B. Turismo e desenvolvimento local. São Paulo: Hucitec, 2000, p. 164-178.

[3] ANSARAH, M. G. dos R. Teoria Geral do Turismo. In: ANSARAH, M. G. dos R. _____. (Org.). Turismo: como aprender, como ensinar. São Paulo: SENAC, 2001.

[4] BARRETTO, E.S.S./Organizadora (1998) Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas. (Coleção formação de professores).

[5] BENI, M. C. Análise Estrutural do Turismo. 7. ed. São Paulo: SENAC, 2002.

[6] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2001. 436 p.

[7] FIGUEIREDO, B. G. Patrimônio histórico e cultural: um novo campo de ação para os professores. In: MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Reflexões e contribuições para a educação patrimonial. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002 (Coleção Lições de Minas, 23), p. 51-64.

[8] HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. Varia História, Belo Horizonte: UFMG, vol. 22, nº 36: pp.261-273, Jul/Dez 2006.

[9] HORNER, S.; SWARBROOKE, J. O comportamento do consumidor no turismo. São Paulo: Aleph, 2002.

[10] HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

[11] LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

[12] LEWIS, Geoffrey. O papel dos Museus e o código de ética. In: ICOM/UNESCO. Como gerir um museu: um guia. Paris/FR: ICOM/Unesco, 2004. pp. 1-16. Disponível em: . Acesso em: 26/11/2011.

[13] MARINHO, A.; GÁSPARI, J. Turismo de Aventura e Educação: Desafios e Conquista de Espaços. *Turismo - Visão e Ação* - volume 5 - n.1 - jan/abr 2003.

[14] MENEZES, Ulpiano Toledo Bezerra de. De teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. Anais do Museu Paulista. São Paulo, v. 35, pp. 9-42. Jan/dez 1994.

[15] NORA, P. Entre memória e história. In: Projeto de História. São Paulo, n.10, p.6-39 dez.1993.

[16] PERINOTTO, A. R. C. Turismo Pedagógico: uma ferramenta para educação ambiental. In: Caderno Virtual de Turismo. v. 8, n. 1, 2008.

[17] SIMAN, Lana Mara de Castro, COSTA, Carina Martins, NASCIMENTO, Silvana Sousa do. Escola e Museus: diálogos e práticas. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/ Cefor, 2007

Capítulo 3

História da Educação: Autores no Educere 2008 a 2015

Ivonete Garcia Vargas
Rafael Augusto Camargo

Resumo: O presente trabalho tem o propósito de identificar quais foram os autores mais referenciados no eixo da História da Educação, na categoria Formação de Professores, no Educere – Congresso Nacional de Educação acadêmico científica, durante os anos de 2008 a 2015. Nesse período, foram publicados 34 trabalhos identificados e categorizados como sendo do eixo da História da Educação e na categoria Formação de Professores. A pesquisa apresenta como objetivos principais: Analisar os trabalhos publicados no Educere: 2008 a 2015, no eixo e categorias já mencionados a cima; identificar os autores mais citados nos trabalhos publicados nos anais do Educere e identificar suas Tendências Pedagógicas Educacionais. Como aporte teórico a pesquisa contou com a modalidade 'Estado da Arte' de Romanowski e Ens (2006). Para a identificação das tendências pedagógicas educacionais foi utilizada a classificação segundo Libaneo (1994 e 2005). O resultado de 08 anos de congresso e consideradas as cinco edições do evento foi possível verificar que os autores mais referenciados em História da Educação na categoria Formação de professores foram: Antonio Carlos Nóvoa; Fernando de Azevedo, Dermeval Saviani e Luiz Antônio Cunha. Para descrever a biografia dos autores mais referendados nesse evento foram utilizados os próprios autores, Nóvoa (2015), Azevedo (2008, 2011) e Saviani (2005, 2008 e 2013) e Cunha (2016). A análise de autores, e suas tendências pedagógicas, possibilita a longo prazo, que sejam realizados novos estudos e novas percepções sobre as tendências pedagógicas vigentes. O Educere, evento nacional de educação, de diálogo de pensamentos, de ideias, serve de convite para professores e autores envolvidos na educação, para que respeitem e valorizem a história percebida no discurso e tendências de devidos autores e também a narrativa de suas particularidades.

Palavras-chave: História da educação. História da formação de professores. Estado da Arte. Autores. Educere.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca trazer os autores mais referenciados no Congresso Nacional de Educação – Educere de (2008 a 2015) na linha História da Educação, na categoria Formação de Professores. Nesse evento foram publicados 34 trabalhos, no qual, os mais citados foram: Cunha, Nóvoa, Azevedo e Saviani. Desde o ano de 2000, após a realização da Semana Acadêmica do curso de Pedagogia na PUCPR em Curitiba/Brasil, no qual, constatou- se que a formação de professores e o trabalho docente em perspectivas políticas, históricas, teóricas e metodológicas, vinham se constituindo no eixo temático dessas semanas e despertando o interesse dos estudantes da instituição.

Em 2001, um grupo de professores do Curso de Pedagogia e programa de Pós- Graduação em Educação da PUCPR tomou a iniciativa de criar o Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), hoje em sua décima terceira edição, com o objetivo de socializar os resultados das pesquisas realizadas por acadêmicos.

Historicamente, o evento tem promovido também a aproximação entre docentes e estudantes da educação superior (graduação e pós- graduação) e professores da educação básica, possibilitando um fórum permanente de discussões de modo a aprimorar a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação.

Desta forma, a escolha do tema idealiza o conhecimento como ferramenta de aprendizagem, busca adquirir novos conhecimentos a partir de novas visões que procuram trazer melhorias para a área da educação. A relevância do assunto busca trazer a atualidade, questões a serem discutidas e valorizadas pelos profissionais da educação.

O principal objetivo deste trabalho é identificar os autores mais referendados nos trabalhos publicados pelos anais do Educere, entre o período de 2008 a 2015 e analisar as tendências pedagógicas desses autores a partir da perspectiva de Libâneo. Para chegarmos até o resultado da pesquisa, foi utilizado o método de análise do Estado da Arte, que visa a identificação, registro, categorizações que levam a reflexão e a síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Assim, autores como Azevedo (2008 e 2011), Nóvoa (2015), Saviani (2008, 2009 e 2013), e Libâneo (1994, 2005) irão trazer conhecimentos teóricos para o melhor entendimento em relação às tendências pedagógicas estudadas no decorrer do trabalho.

2. FERNANDO DE AZEVEDO

Tendências, paradigmas e demais classificações pertencem a certa tradição da racionalidade científica. Ajudam as pessoas a organizar a cabeça, e dentro do campo das relações de poder, oferecem a formação de professores e pesquisadores, condição de conhecimento para poderem se situar tanto na base teórica quanto na sua prática pedagógica enquanto sujeitos envolvidos em marcos sociais, culturais e institucionais (LIBANEO, 2005, p.10).

Fernando de Azevedo, que junto a Anísio Teixeira, formaram o espírito geral do movimento brasileiro da Escola Nova, nasceu em São Gonçalo do Sapucaí - Minas Gerais, em 20 de abril de 1894 e faleceu em São Paulo em 17 de setembro de 1974. Formado em Direito, na Faculdade do Largo São Francisco, não se dedicou a advocacia, tendo optado pelo magistério, que já exercia desde seus 20 anos de idade, quando lecionou latim e psicologia no Ginásio do Estado em Belo Horizonte (SAVIANI, 2013).

Paralelamente ao magistério, dedicou-se ao jornalismo, colaborando nos jornais Correio Paulistano, entre 1917 e 1922; depois como critico literário no jornal O Estado de S. Paulo, de 1923 a 1926. Organizou um amplo inquérito sobre a situação da educação no estado de São Paulo, publicado com o título A instrução pública em São Paulo, reeditado sob o nome A educação na encruzilhada. Este inquérito lhe trouxe grande notoriedade no campo educacional. Sua experiência no jornalismo também ampliou seu círculo de relações, tendo contato com políticos situacionistas, até personalidades da cena política nos primeiros anos pós-Revolução de 1930 (SAVIANI, 2013).

Sua liderança no campo educativo ocorreu por sua ligação política; pela ocupação de cargos públicos em que se investiu da condição de reformador do ensino. Os interesses acadêmicos de Fernando de Azevedo acabaram convergindo para os estudos de sociologia. Em 1928, empreendeu a reforma da instrução pública do Distrito Federal. Como consequência, publicou as obras Princípios de sociologia (1935) e Sociologia educacional, em 1940. Ano em que redigiu como introdução do Censo, *A cultura brasileira*.

Fernando de Azevedo foi o principal divulgador do movimento da Escola Nova no Brasil, sua apologia ao movimento renovador e a nova política educacional do Estado Novo. Na reforma por ele implantada, a escola única foi entendida como educação inicial uniforme, de formação comum, obrigatória e gratuita, com a duração de cinco anos, iniciando aos 7 anos de idade, que em função de limitações financeiras estabeleceu sua duração em cinco anos.

Quanto à escola do trabalho e o papel do professor: "para lá do orientador, o professor é um colaborador que conduz o aluno em suas investigações e experiências, e contribui para estabelecer entre o aluno e o professor uma solidariedade efetiva que provém do trabalho feito em comum".

Fernando de Azevedo, em A cultura brasileira, diz que é preciso distinguir ao menos duas formas de educação nova: uma inspirada pelas ideias biopsicológicas e de concepções funcionais, e a outra ligada a evolução dos conhecimentos e das ideias sociais. Na visão de Libâneo (2005), sujeitos construtores de sua vida pessoal e seu papel transformador, sujeito pessoal e sujeito da sociedade.

Uma consciência mais viva em articular a escola como o meio e adaptá-la as condições de uma nova civilização. Uma de tendência individualista, que toma como ponto de partida o indivíduo para organização da escola, outra com perfil socialista, partindo da comunidade para a formação do indivíduo. Segundo Azevedo, ambas se complementam, não se opõem por natureza.

Esta consciência, bem como a relação escola, indivíduo e nova civilização parecem estar de acordo à teoria sociocrítica – acentua os fatores sociais e culturais na construção do conhecimento, lidando com temas como cultura, ideologia, currículo oculto, linguagem, poder e multiculturalismo (LIBANEO, 2005) que sugere a educação uma compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas. Tem origem na Sociologia Crítica inglesa e norte- americana, captando as "significações" que os sujeitos fazem de si mesmos e dos outros através da experiência compartilhada.

3. ANTÓNIO NÓVOA

António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa é português, nasceu no dia 12 de Dezembro de 1954, em Valença, Viana do Castelo. Sua carreira universitária iniciou-se na Universidade de Genève, em 1982. Quando regressou a Portugal, teve uma breve passagem pela Universidade Técnica de Lisboa, antes de ingressar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em 1987. Foi professor convidado, durante um ano, da Universidade de Wisconsin- Madison e da Columbia University, New York. Durante um semestre, foi Investigador na Universidade de Paris V e na Universidade de Oxford (SAVIANI, 2013).

Ao longo destes vinte anos, orientou seminários de pós-graduação em mais de duas dezenas de universidades na Europa e na América, bem como nas principais universidades portuguesas. Uma parte significativa de seu trabalho tem-se centrado na organização, administração e gestão de estabelecimentos de ensino. As suas áreas científicas de referência são a História da Educação e a Educação Comparada, designadamente no que diz respeito às políticas educativas e às dimensões internacionais. Atualmente, é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma universidade.

As ideias e atuações de Antonio Nóvoa segundo a classificação das Tendências Pedagógicas de Libâneo (2005) encontram-se dentro da Teoria Histórico-Cultural ou Histórico-Crítica, pois está voltada a concepção de que a educação é uma compreensão da realidade para a transformação, visando à construção de novas relações sociais e superação das desigualdades sociais e econômicas em nossa sociedade.

Portanto, considera os efeitos do currículo oculto e do contexto das ações educativas nos processos de ensino e aprendizagem, submetendo conteúdos de análises ideológicas e políticas.

Desta forma, a educação tem como função a transmissão cultural e auxílio ao aluno em seu desenvolvimento a partir das suas capacidades de aprender, visando também, sua inserção critica e participativa dentro da sociedade em função da formação da cidadania. Segundo Libâneo (1994, p. 40) "não existe forma de compreender o real, fazer crítica política das instituições e relações de poder, sem passar por processos de desenvolvimento cognitivo através da internalização de conceitos, teorias, habilidades, valores".

Dentro da teoria Sócio-Crítica, António Nóvoa apresentou sua originalidade com as contribuições da teoria histórico-cultural, em que a aprendizagem resulta da interação entre o sujeito e o objeto, onde a ação do sujeito sobre o meio é mediada socialmente, contribuindo para as relações culturais e sociais. Assim, entre as diversas atividades do sujeito, a principal é a ação entre os sujeitos, no sentido da relação um com o outro, especialmente quando envolve a linguagem, atenção, memória, abstração, percepção e a capacidade de comparar e diferenciar.

São estas ações que farão algo socialmente mediado a partir da cultura constituída. Portanto, esta abordagem está voltada para a estrutura do funcionamento cognitivo a partir das interações e mediações culturais.

4. DERMEVAL SAVIANI

Saviani é natural da cidade de Santo Antônio da Posse, nascido aos 25 de dezembro de 1943, no estado de São Paulo, é formado em filosofia e doutorado em filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo (PUCSP, 1966, 1971respecctivamente). Obteve o título de livre docente em história da educação pela Unicamp em 1986. Autor de grandes obras e várias publicações recebeu a Medalha do Mérito Educacional do Ministério da Educação e Cultura – MEC e o Prêmio Zeferino Vaz de Produção Científica. Atualmente, segundo o seu Currículo Lattes CNPQ (2017), “é professor Emérito da UNICAMP, pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR)”.

Idealizador da pedagogia Histórico-Crítica, que também é conhecida como pedagogia dialética ou ainda, pedagogia Crítico-Social dos conteúdos, segundo a classificação das tendências pedagógicas de Libâneo (1994). No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979. Assim, Libâneo (2008, P. 88) traduz esse termo como sendo:

> O empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

Sendo assim, nesta tendência o professor deve avaliar sempre o que realmente é importante trazer para o estudante e distinguir daqueles conhecimentos não relevantes. Enfim, o professor deve saber lidar criticamente com os conhecimentos, para trabalhar com o que realmente é significante para o discente.

Na perspectiva de Libâneo, nessa tendência Crítico-Social dos conteúdos se busca a superação da pedagogia tradicional, (1994, p 65) uma vez que, “o centro da atividade não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador”. Sendo assim, se busca construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão da realidade histórica e social. Daí o surgimento da concepção do termo pedagogia Histórico-Crítica e a sua viabilidade na prática docente e também na formação de professores desde a década de 1980 até os dias de hoje.

Após analisarmos os 34 trabalhos publicados no Educere de 2008 a 2015 na linha de história da educação, na categoria Formação de professores encontramos sete referências dos trabalhos de Dermeval Saviani. Dentre eles estão: um no ano de 2008, “O legado educacional do séc. XX no Brasil”; um no ano de 2009**,** “História das ideias pedagógicas no Brasil”, esse, se repete em 2015; quatro no ano de 2013, “A pedagogia histórico - crítica: primeiras aproximações” (2X); “O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a RBEP” e “O legado educacional do regime militar”.

Mediante os sete trabalhos publicados no evento do Educere de 2008 a 2015, possibilitaram a Dermeval Saviani ser o autor mais citados nos trabalhos publicados no eixo História da Educação, na categoria Formação de Professores.

5. LUIZ ANTONIO CUNHA

Possui graduação em Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1967), mestrado em Planejamento Educacional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1972) e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980).

Tem experiência na área de Sociologia, principalmente nos seguintes temas: política educacional, educação brasileira, ensino técnico, historia da educação e ensino superior. Desde 2006, a laicidade do Estado constitui seu objeto principal de pesquisa. Para Saviani (2013), no que se refere a Luiz Antonio Cunha: "penso ser possível considerar que o fio condutor dos estudos sociológicos e históricos desenvolvidos por Luiz Antonio Cunha é a análise e a crítica da escola dual".

Considerado um intelectual militante, um cientista consciente das determinações sociais da ciência, atento aos acontecimentos, buscando analisá-los cientificamente e interferindo neles pessoalmente. Teve fundamental participação nas gestões que conduziram à fundação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd.

Conforme registro de Saviani (2013) foi sua a proposta da retomada da série das conferências de educação, que resultou na realização, com periodicidade bienal, das seis Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), entre 1980 e 1991.

Articulou-se, dessa forma, a I Conferência Brasileira de Educação, retomando a memorável série das Conferências Nacionais de Educação organizadas pela ABE (Associação Brasileira de Educação) entre 1927 e 1967.

Em um artigo "A organização do campo educacional: as conferências de educação" (CUNHA, 1981a), resgata a história das conferências de Educação no Brasil, um subsídio para que os participantes não apenas protagonizassem a história presente, mas se sentissem como um elo na história da educação do país que não estava começando nem iria se esgotar naquele momento.

O protagonismo e presente militância de Cunha podem ser ainda observados, no texto publicado em 2016: O Projeto Reacionário da Educação, demonstrando sua indignação causada pelo Programa Escola sem Partido no meio docente, e preocupação quanto ao desconhecimento da participação de protagonistas de variada e até nenhuma fé religiosa, e o silêncio dos mesmos indignados diante da implantação do ensino religioso como disciplina das escolas públicas de Ensino Fundamental.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que uma análise de autores, e suas tendências pedagógicas, possibilita a longo prazo, que sejam realizados novos estudos e novas percepções, como forma de materializarmos conceitos existentes em possíveis registros de memórias coletivas. Considerando um evento nacional de educação, um diálogo de pensamentos, de ideias, parafraseamos Libâneo: "O conhecimento é aquilo que criamos, interativamente, dialogicamente, conversacionalmente, sempre dentro de nossa cultura e sua linguagem".

A intenção em compreendermos como o conhecimento é produzido, bem como sua historicidade, demonstra como a educação pode sempre aprimorar-se, respeitando a história e suas bases, ao mesmo tempo em que busca colaborar com visões de mundo, a partir da compreensão da realidade histórica e social.

Cunha, Saviani, Nóvoa e Azevedo, são referenciais deste tempo vivido em nossa atualidade, e como sujeitos históricos, representam os caminhos e pensamentos em um cenário na educação. Suas tendências histórico-crítico social parecem absorver o momento nacional descrito.

Entre 2008 e 2015, período do evento determinado, o mundo vem enfrentando várias crises, e compartilhando a descrição de Libâneo, a visão pós-moderna recusa explicações totalizantes porque não leva em conta à experiência particular, a vida cotidiana, a diferença.

No entanto, considera que algumas pedagogias modernas acentuam a preocupação com culturas particulares, de modo a apreender as representações pelas quais os indivíduos e grupos dão sentido ao seu mundo.

Nosso intuito em observar os trabalhos do Educere, pode ser entendido como um 'dar voz' a esta particularidade. Se os trinta e quatro trabalhos em História da Formação de Professores, representam um grupo minoritário de interesse frente ao número total de trabalhos inscritos, estamos como uma lupa na consideração desta voz.

Uma metáfora também existente na sala de aula, entendida como um simulacro de nosso comportamento em sociedade. Serve de convite para professores e atores envolvidos na educação, para que respeitem e valorizem a história percebida, que se projeta no discurso e tendências de devidos autores, mas respeita a narrativa de suas particularidades.

Enquanto reflexão do aprendizado vivido pelo grupo, podemos compreender que a trajetória de importantes autores, em especial na consideração de suas tendências, parece ser melhor compreendida quando olhamos sob uma perspectiva abrangente. Da mesma forma, ao olharmos para este congresso de educação, sua história está sendo construída em paralelo aos registros autorais que materializam nosso tempo, nosso sentir, nossas relações dialógicas em meio a educação.

A atualidade e a busca de significados para o futuro é uma constante relação de troca com saberes diversos, percepção de modelos de pensamento e transições de racionalidade. Diferente da "engenharia de consenso", processo de modelagem de opiniões, atitudes e percepções, criado por um dos fundadores da indústria moderna, Edward Berbays - que marginalizava e controlava o público em nome de seu próprio benefício. A história da educação propicia um olhar na abrangência, permite observarmos padrões e liberdades.

No decorrer do tempo, à medida que as sociedades avançam, as relações humanas se tornam mais complexas, o universo de pesquisa se torna ainda maior e o compartilhamento dos benefícios da informação também se amplia. O que antes estava nas mãos de uma minoria intelectual, ao longo da história demonstra se desenvolver em um sentido mais holístico, disruptivo e transparente.

O descrédito nas instituições e no estado, os deslocamentos humanitários, a intermitência teórica e as relações com o meio ambiente, são os conflitos a serem enfrentados em nosso tempo. Desejamos que o propósito educacional esteja a cada dia mais voltado a solucionar e compreender nossa relação com o entorno constante.

Um dia perceberemos que quando agredimos o outro estamos agredindo a nós mesmos, e que nossa busca em conhecer e pensar a história da educação consiste em encontrarmos as estórias de nós mesmos. Esperamos que cada autor, cada palavra, cada tendência percebida, esteja em sua maioria voltada ao resgate de nossa humanidade, em aprendermos na empatia a nossa própria visão.

REFERÊNCIAS

[1] CNPQ, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Currículo Lattes Dermeval Saviani. 2017. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780404P8> Acesso em: 26 de abr. de 2017.

[2] Curriculo Lattes António Nóvoa 2017. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/7899982713965607 Acesso em 27 de abr. de 2017.

[3] CUNHA, Luiz Antonio Constant Rodrigues, 2016. O Projeto Reacionário de Educação. Acesso em junho de 2017, em http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf

[4] LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 14 reimpressões – São Paulo: Cortez, 1994.

[5] ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. AS PESQUISAS DENOMINADAS DO TIPO "ESTADO DA ARTE" EM EDUCAÇÃO.Diálogo, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2016. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=>. Acesso em: 05 jun. 2017.

[6] SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

[7] SAVIANI, Demerval. 2013. Sociologia e História da Educação: Aspectos da Trajetória de um Cientista Militante. Revista Contemporânea de Educação, vol. 8, n. 16, agosto/dezembro.

[8] LIBANEO, J Carlos. As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação. 2005 [online] Disponível na Internet via http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Akiko/03.pdf

[9] SAVIANI, Demerval. História das idéias pedagógicas no Brasil – 4. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

[10] EDUCERE. Histórico. Disponível em:http://educere.pucpr.br/dados/2017/historico.html. Acesso em: 04 jun. 2017.

Capítulo 4

Educação higienista e republicana no interior da Bahia nas primeiras décadas da República

Elizabete Pereira Barbosa

Resumo: O objetivo deste texto, no campo da História da Educação, é enfocar o processo de escolarização das crianças no interior da Bahia nas primeiras décadas da república. Apresenta o debate local sobre a educação, a influência médico-higienista e o esforço para afirmação do modelo republicano no processo de publicização da educação. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental e teve como fontes de investigação os relatórios dos inspetores da instrução pública primária, a legislação do período e os jornais de circulação nas cidades em estudo. Os documentos revelam que a efervescência pedagógica vivenciada no Brasil, no período, não desencadeou a busca por providências para garantir o acesso e permanência das crianças na escola. O interior da Bahia viveu um processo de escolarização tardio ligada a iniciativas isoladas deixando de fora a grande maioria.

Palavras-chave: Interior da Bahia. Escolarização.

1. APROXIMAÇÕES COM O CENÁRIO: ESPECIFICIDADES HISTÓRICAS

O presente estudo evidencia as especificidades de um processo de escolarização das crianças no interior da Bahia, nas primeiras décadas da república. Apresenta o debate local sobre a educação, a influência médico-higienista e o esforço para afirmação do modelo republicano no processo de publicização da educação.

Situado no campo da História da Educação é um estudo de natureza qualitativa, bibliográfica e documental. Ao considerar essa abordagem teve como fontes de investigação os relatórios produzidos pelos inspetores da instrução pública primária da Bahia; a legislação; e o jornal "Correio de São Félix"; de grande circulação no período nas cidades em estudo.

O recorte geográfico é no interior da Bahia, mais especificamente na região do fumo, o chamado Recôncavo fumageiro, local onde o emprego da mão-de-obra feminina nos armazéns e indústrias de transformação e beneficiamento do fumo era significativa: Muritiba, São Félix e Cachoeira. Nessas cidades as indústrias multiplicavam os postos do trabalho: em Cachoeira e São Félix a Companhia de Charutos Dannemann; e em Muritiba a Companhia de Charutos Pimentel.

O recorte temporal diz respeito por um lado, ao apogeu dessa cultura e intensa utilização da mão de obra das crianças nas fábricas de charutos em detrimento da frequência na escola; por outro lado é um período de grande efervescência pedagógica no Brasil e forte crença nos poderes da educação, com destaque para as ideias defendidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Porém, no cenário em estudo não foram desencadeadas as providências para garantir o acesso e permanência das crianças na escola. (BARBOSA, 2020)

Ainda sobre o período, na década de 1920, mas precisamente no ano de 1926 na gestão de Anísio Teixeira como Diretor de Instrução Pública foi instituído na Bahia, o serviço de inspeção escolar. Trata-se de uma situação de novo tipo e com ela surge a figura dos delegados escolares. É o primeiro serviço de inspeção sendo implementado que tinha como objetivo acompanhar o trabalho do professor e as condições materiais da escola. Durante a realização das visitas de inspeções, os delegados escolares preenchem boletins com os dados sobre as condições da escola, tais como: prédios, livros, materiais didáticos, objetos escolares e mobiliários, descritos na inspeção nas escolas. (BARBOSA, 2015) Além disso, já eram reproduzidas, como prescrição os modelos reforçadores do patriotismo. É um período marcado também pelo viés higienista e da afirmação do modelo republicano em detrimento da luta por condições materiais para o exercício do magistério e garantia da frequência escolar das crianças

A Bahia nas quatro primeiras décadas da república é composta por uma população com um nível de instrução bem pequeno. De acordo com o Anuário Estatístico do Brasil de 1920 (IBGE, 1920) cerca de 73,03% dos jovens com mais de 15 anos eram analfabetos e um pouco mais de 87,21% das crianças de 7 a 14 anos também não tiveram acesso a nenhum tipo de instrução. Situação ainda mais grave era a das crianças até 6 anos de idade cujos índices sobem para 99,50% de analfabetos. Nesse sentido, no período em estudo os índices de analfabetismos na Bahia eram maiores que os do Brasil.

Diante desse cenário, os documentos revelam que nas cidades investigadas houve uma lenta movimentação em torna da oferta de educação. A maioria das escolas possuía uma, ou no máximo, duas turmas (TEIXEIRA, 1948), a quantidade de salas de aula era efetivamente insignificante para atender à demanda quantitativa de alunos em idade de escolarização e as condições materiais para o exercício do magistério eram insuficientes para a realização de um trabalho que garantisse o aceso e a permanência das crianças. E foi assim, que os municípios fumageiros baianos viveram um processo de escolarização tardio ligada a iniciativas isoladas deixando fora da escola a grande maioria.

2. A EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO E NO JORNAL: O NACIONAL PRESCRITO E O LOCAL VIVIDO

Nos textos do ordenamento jurídico local no período da década de 1920 e início da década de 1930, o silêncio ou a ausência de uma discussão sobre a publicização da educação, em parte, já esclarece o quanto de importância foi dado aos elevados índices de analfabetismo na região. Foram localizados decretos autorizando obras para melhoramento de estradas, para ampliação das condições de transporte, nomeação de funcionários, mas nenhuma linha no ordenamento jurídico local sobre o Ensino Primário.

Essa ausência não ocorreu de maneira uniforme em todos os segmentos. Se por um lado houve silêncio absoluto nas iniciativas oficiais, a denúncia nas diversas camadas sociais do interior baiano se fez presente nos jornais de circulação do espaço geográfico principalmente a partir do final da década de 1930. Nesse sentido, no jornal, *O correio de São Félix,* o debate se torna visível na escrita oficial

conclamando a população para uma campanha de Combate ao analfabetismo. Portanto, os valores tanto quanto as necessidades materiais serão sempre um terreno da contradição, de luta entre valores e visões de vida alternativas (THOMPSON, 1981)

Resgatar a historicidade da educação no Recôncavo significa, antes de tudo, compreendê-la em várias dimensões. É preciso resgatar principalmente o movimento, reação e intervenção organizada dos segmentos políticos, sociais e econômicos sobre as condições e falta delas para a educação no referido lugar.

Ao pensar a história da educação no Recôncavo Fumageiro não se pode pensar numa história só, o enredo vai se desenrolando nas várias cidades, principalmente sob as influências das ideias republicanas que ganham força no período, no cenário nacional. Dentre estas ideias, a crença nos poderes da educação produz um significativo efeito e foi um fator importante para que um modelo de escolarização se configurasse, tendo como fundamentação o discurso renovador da Escola Nova. Um dos motes da Escola Nova que está intrinsecamente ligado a este trabalho é a pretensão de incorporar toda população infantil no cenário educacional. O discurso ora circulante no país desqualificava aspectos da cultura escolar praticada em torno do termo "Tradicional", daí no resto do país já se apoiava no modelo negado buscando ressignificar seus materiais e métodos. (BARBOSA, 2018)

Como no resto do país, tais ideias já povoavam o imaginário da sociedade baiana. Porém, no interior o cenário de muitas carências não permitia muitas escolhas e avanços em direção ao ideário "Escolanovista". No entanto, nos textos dos relatórios de inspeção já eram reproduzidas, como prescrição.

Nesse sentido, foi a partir de 1930 que os jornais locais analisados começam a publicar manchetes demonstrando preocupações como: organização das escolas seriadas; combate ao analfabetismo; defesa demasiada com o patriotismo; regras e normas higiênicas; cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais; exaltação do ato de observar e de intuir; uso de mobiliário e materiais específicos para fomentar a construção do conhecimento pelo aluno; e, orientações aos professores. Esses temas passaram a fazer parte de um conjunto de ideias circulantes no jornal local, *O Correio de São Félix*, no período em estudo. As reportagens que serão apresentadas são donas de uma força para o lugar e para o período em estudo. Vale lembrar que tal jornal circulava em todas as cidades estudadas e, antes de tudo, as notícias eram publicadas no sentido de garantir sua repercussão e adeptos ao jornal e suas ideias.

Apesar do cenário de carência apresentado no relatório de Inspeção é interessante notar essa reportagem acerca da inauguração de uma escola num distrito da cidade de São Félix. Trata-se de uma fala exaltada em torno das crenças nos poderes da educação e ao mesmo tempo, um chamamento de combate ao analfabetismo. A fala é de uma liderança entre os pequenos produtores daquele lugar, que na ocasião da inauguração da escola aproveita para fazer o chamamento responsabilizando toda a comunidade pela educação. A reportagem é do *Jornal O Correio de São Félix* e trata da inauguração da Escola de Matataúba, em torno de suas recentes instalações, novos móveis e utensílios da escola, "benefícios" esses providenciados da "iniciativa providencial" do prefeito da época. Na ocasião, um proprietário de terras da localidade é consagrado pelo próprio jornal como, "um dos dignos filhos daquele rincão". O registro dessa fala representa as inúmeras falas republicanas demonstrando que a cultura política republicana estava presente no discurso de uma liderança da comunidade local. Toda ênfase no patriotismo e entusiasmo no poderes da educação e crença nos poderes do professor e na juventude para transformar o Brasil, tem como conteúdo implícito um formato que se configura para a escola no sentido de apagar resquícios de um tempo marcado pelo analfabetismo.

Além disso, o que chama muito atenção na fala é como ele ressalta a escola como lugar de aprender a obediência quando diz: "[...] compete ao mestre ensinar a juventude as normas da vida; ensinar-lhe a obedecer [...]", essa fala é a representação de como a ideia de que aquelas crianças precisavam aprender e incorporar a subalternidade como norma da vida. É como se o papel da escola e, mais precisamente, o do professor fosse de garantir a hierarquia social. Portanto, no Recôncavo a manutenção desta hierarquia está tão forte no imaginário das pessoas que nem precisou ser um representante do governo, mas essa ideia vai sendo difundida por um líder político, representante do patronato rural que nesse lugar poderia estar defendendo outros direitos das crianças locais.

Além disso, os políticos locais enalteciam a figura de Getúlio Vargas como responsável pela inauguração de um novo tempo; lembrar e reafirmar tornou-se marco característico de muitas falas dos políticos Recôncavo Fumageiro. Isso pode ser analisado no trecho da reportagem a seguir. Porém, fica bem evidente que os recursos para a educação continuavam parcos, pois no mesmo momento de inauguração do prédio e mobiliário escolar funda-se também uma "caixa escolar", representando que a manutenção da escola era feita tendo por base donativos. Assim, ficou evidente que não se tratava de um

momento de estabilização da escolarização com recursos que garantissem a sua manutenção e permanência. Essa prática da Caixa Escolar tem as marcas da Constituição de 1937, quando da retirada da vinculação de impostos para o financiamento da educação, e das escolas públicas, que determinavam que os que tinham mais dinheiro deveriam dar assistência aos que não tinham e aos que tinham menos contribuiriam com uma modesta quantia mensal.

Isso quer dizer que embora o olhar para o tema escola estivesse apropriado ao tempo histórico em que a escola pudesse "civilizar" os jovens em instituições, conforme a imposição do patriotismo estabelecido no Art. 129, da Constituição de 1937, na prática, a falta de recursos nestas instituições era um fator impeditivo para realização das ações pedagógicas. Valendo relembrar as péssimas condições expressas nos relatórios de inspeção. Para melhor ilustrar, segue a transcrição da reportagem:

> Na ocasião de uma inauguração de estabelecimento escolar o então prefeito de São Félix, Dr. Júlio Ramos, em 1942, é recebido festivamente, como bem esclarece o jornal, por figuras representativas e pelos lavradores, "que não são considerados representativos"sendo levado à residência do ilustre Cel. Antônio Maia, bem como a do administrador atual, Sr. Joaquim Lordelo Ferrreira, e de mais algumas pessoas de destaque local. Decorridos alguns momentos de descanso, iniciou-se a solenidade inaugural da escola e seu mobiliário, quadro-negro, mapas, material didático, etc, sendo também inaugurado o retrato de Getúlio Vargas, ofertado pela prefeitura. Durante a cerimônia fizeram uso da palavra vários oradores entre eles, 3 crianças de Outeiro Redondo e uma da Matataúba. Falaram também, o historiógrafo Adalberto Dourado, o PRF. Hilário de Azevedo e o poeta professor Alvaro Duarte, nosso digno amigo e inteligente colaborador. O prefeito Júlio Ramos discursou durante a inauguração do retrato do presidente Getúlio Vargas cuja figura e méritos foram enaltecidos, teve palavras eloqüentes ao dinamismo do Sr. Interventor Landulfo Alves, terminando por se referir a data de 24 de Maio em que é comemorada a batalha de Tuiti, e fazendo um apelo à juventude da qual depende a grandeza e o futuro do Brasil republicano. Ainda com a palavra o professor Hilário de Azevedo funda a "Caixa Escolar Isaias Alves" sendo realizados vários donativos à mesma [...]. (O CORREIO DE SÃO FÉLIX, Ano X, nº 66, de 28/05/1943. p. 23. Grifo nosso).

A utilização das expressões "figuras representativas" e "pessoas de destaque" mais uma vez demonstra a postura do jornal em evidenciar que havia clareza nas divisões sociais das classes. Muito recorrente fazer exaltação de pessoas que gozavam de algum prestígio social e político local em detrimento da maioria que era "o povo", ou seja, os pobres tidos como "pessoas que não eram consideradas representativas." O discurso do jornal está afinado com seus interesses que representam a tentativa de produzir a manutenção da hierarquia social vivenciada ao longo da sociedade escravista.

Essa afirmação se relaciona com o contexto da escola inaugurada na zona rural do município de São Félix, a qual se encontrava afinada com os interesses das lideranças políticas, demonstrando um quadro mais dinâmico com múltiplas contradições. Logo, ao mesmo tempo em que o prefeito de São Félix e seus líderes políticos entregavam uma escola para a comunidade, como numa espécie de acordo ou negociação, inauguravam a caixa escolar, ratificando que a manutenção das atividades pedagógicas era obrigação da comunidade local, uma espécie de estratégia de negociação em que o grupo dominante garante apenas a estrutura física e a comunidade deixava de reivindicar, pois o resto não cabia ao poder público.

A reportagem também revela a inauguração do retrato do presidente Getúlio Vargas cuja figura e méritos foram enaltecidos, o que evidencia uma luta em direção a reconstrução que a "Era Vargas" havia prometido. Porém, as disputas já estavam postas entre os grupos políticos locais. Quem conseguia levar uma escola para uma localidade passava a gozar mais prestígio e poder. Em vista disso, mesmo num cenário de carências, o jornal denuncia disputas entre grupos políticos. O jogo na construção da educação naquele lugar revelava que interessava não apenas combater o analfabetismo, mas beneficiar diferentes frentes políticas ao mesmo tempo. Assertiva que pode ser ratificada nas duas reportagens a seguir à exaltação do jornal a figura do coronel Antônio Mota Junior:

> Sob os auspícios do coronel Antônio Mota Junior e outras pessoas de representação social daquela localidade, está prestes a inauguração da escola em Caatinga Seca, distrito de Muritiba.

> Nesse sentido as providências têm tomado curso, estando merecendo encômios a atitude dos distintos cidadãos que vem trabalhando em prol da alfabetização naquele "logarejo", onde as crinças pobres vivem privadas das luzes do alfabeto [...]. (O CORREIO DE SÃO FÉLIX, Ano X, nº 70, de 28/05/1943, p. 25).

Nesse sentido, em edições seguintes o jornal enfatiza a concretização da inauguração da escola, sendo que no texto a seguir a exaltação é ainda maior. Vale ressaltar que esta manchete se repetiu no jornal *O Correio de São Félix* durante a semana inteira.

> ESCOLA DE CAATINGA SECA
>
> No dia 11 do vigente inaugurou-se em um lugar denominado Caatinga Seca, município de Muritiba, a escola pela qual há tempos o coronel Antônio Mota Junior vinha envidando esforços juntamente a outros elementos daquela zona.
>
> Ao ato que foi revestido de grande solenidade, compareceram-se muitas pessoas, nas quais se via o incontido prazer pela inadiável realização do preenchimento de uma lacuna por todos ali aspirado.
>
> Na cerimônia inaugural desse estabelecimento de ensino prioritário, que está sob a referência da professora Valquíria Gomes Ribeiro, usou de palavra o Coronel Antônio Mota Junior, sendo muito aplaudido o seu discurso, vazado em judiciosos conceitos e, nestes termos evidenciando a imprescindível necessidade da alfabetização da criança:
>
> "A nossa estremecida Pátria, requer o nosso esforço, neste momento tenebroso – o mais duro da existência humana, por todas as vias das nossas atividades. Mas, uma cousa é indispensável entre todas as outras crianças, para que, melhor do que nós, saibam conduzir nossa triunfante Nação nos dias iluministas que infalivelmente nos há de trazer o futuro".
>
> (O CORREIO DE SÃO FÉLIX, Ano X, nº 98, de 12/11/1943. p. 02.)

Assim, tanto para a Escola de Caatinga Seca, quanto para a Escola de Queimadas, na localidade de Governador Mangabeira, seguia o jornal *O Correio de São Félix* exaltando e omitindo nomes dos segmentos sociais. Mas o fato importante é que o Jornal demonstra o movimento organizado, reação e intervenção, dos segmentos políticos, sociais e econômicos do Recôncavo, expressos no jornal. Fica visível também a quem o jornal está a serviço, pois as reportagens encontradas referentes à educação, majoritariamente, mostra o por vir e os grandes feitos; denuncia muito pouco e sempre de forma sutil sem culpabilizar ou apontar a responsabilidade do poder público.

Considerações dessa natureza são essenciais para que se compreenda que no cenário das pequeninas cidades da Bahia, expressar ideias e prestígio ligados ou não à escola também representava rebater outro grupo que era parte integrante de um diferente movimento político, geralmente partidário. São raras as reconstituições históricas educacionais, relacionadas às pequenas cidades baianas, que não se encontram obrigadas a descrever ou, pelo menos, mencionar tais disputas. Porém, em virtude das escolhas em que este texto está delineado, não faremos aqui descrições detalhadas de cada grupo político existente.

3. ESFORÇOS PARA A AFIRMAÇÃO DO MODELO REPUBLICANO: ALFABETIZAÇÃO COMO UMA CRUZADA PATRIÓTICA

A cada inauguração de escola, fica evidente a exaltação de alguns nomes e o cultivo na esperança nos poderes da educação. O Jornal anuncia tanto a posse do cargo de Diretores de escolas, como informa a nomeação de professores. Nesse sentido, informa que em "25 de junho de 1938 foi empossado no Cargo de diretor da Escola Deiró Lefundes, o professor Leopércio da França Ribeiro." E ainda,

> [...] Foi nomeado para o prédio escolar de São Félix. Por decreto, o Sr. Dr. Izaias Alves digno secretário de Educação e Saúde, nomeou o Sr. Professor Alvaro Deusdete Duarte para reger uma das cadeiras do Prédio Escolar Dr. Deiró Lefundes, nesta cidade.
>
> O recém-nomeado, que desde o dia 4 do mês em curso tomou posse do cargo, é um preceptor inteligente e culto o que há comprovado no seu tirocínio de educador modelar.

> Ao nosso prezado amigo e inspirado poeta professor Alvaro Duarte desejamos os melhores êxitos em a cadeira, que em boa hora lhe foi designada pelo ilustre Secretário de educação e Saúde. (O CORREIO DE SÃO FÉLIX, n. 45, 1942, p. 34).

Outro fato de importância estratégica no período foi a discussão que o jornal mencionou sobre a preocupação com a infância. Trata-se de um tema que é um divisor de águas, porque entre outras razões, tal discussão já estava muito mais fundamentada no resto do país, representando o centro do debate no campo de educação e das políticas, indicando lugar de ação. A reportagem tem como título *A Escola* e de tão interessante é importante ser lida na íntegra,

> A Escola
>
> A infância, na ingenuidade que lhe é inauferível, requer imperativamente, na ocasião propícia, um cuidado que se lhe antepõe aos demais dispensados a escola.
>
> Todos os notáveis empreendimentos, todas as gigantescas concepções, todo o elevado surto de invejavel progresso concretizado no envolver do principio fundamental, como soe ser da semente o precioso fruto.
>
> E a primavera da vida a oportunidade mais adequada para o início da formação cultural do espírito daqueles que o futuro os aguarda, dando-lhes, muita vez, a dita de uma glória nacional.
>
> Às crianças é imprescindivel a escola, onde os mestres, secundando as funções paternas, representam os apótolos do Bem, ministrando o sacrossanto evangelho da moral, para sutir daí o desejado efeito – a transmissão das luzes do alfabeto.
>
> A escola é para a criança o que são os almos raios de sol para a vegetação. Disse Junqueira: " Quereis a família? Ensinai a fé. Quereis a religião? Ensinai a fé... Quereis a prosperidade? Ensinai a justiça. Quereis suprimir cárcere? Metei-lhe dentro da escola."
>
> E agora, mais do que nunca, faz-se mister o ensino obrigatório, no sentido de atenuar essa confusão de degenercacencia em pleno século XX.
>
> Hoje, quando a ciência, em arroubos fantásticos, nos apresenta conquistas que os nossos ascendentes longe estavam de imaginar, parece, entanto, que êste mesmo progresso veio também como precursor da decadencia de virtudes que os nossos antepassados cultivaram carinhosamente. Mas não é porisso que devemos condenar o progresso e a civilização.
>
> Bendigamos o Dr. Getúlio Vargas, chefe da brasileira nação, no seu empenho em prol da alfabetização de nosso povo. Seu ideal é tão sublime quão difícil a plena consecução, tendo mesmo a colaboração de elementos como Gustavo Ambrust, organizador da Cruzada Nacional de Educação, e outros muitos baluartes da mesma batalha, em diversos Estados da União.
>
> O Brasil não foi desde os seus primórdios, bem alicerçado, por falta de espíritos privilegiados para governá-lo, ao contrário do que hoje acontece. Daí o ingente esforço para extirpar essa praga reinante numa população de mais de 45 milhões de alunos.
>
> Enquanto observarmos o triste espetáculo de tantas e tantas crianças, em idade escolar, bufarinheiras, quando não ficam à toa, analfabetas, vagabundando, ou em conjunto nas vias públicas, na prática revoltante da mafandrice, enquanto a isto assistirmos só esta idéia coneberemos: o ensino obrigatório, com o fiel cumprimento às leis, semelhante ao sorteio militar.
>
> A escola é o arsenal onde se prepara o soldado para a defesa da Pátria, consubstanciada no surto da civilização e do progresso. A. Galiza Filho.
>
> (O CORREIO DE SÃO FÉLIX, Ano IX, nº 98, de 02/08/1942, p. 24)

A educação aqui é representada como um elixir responsável pela construção de uma nova sociedade. Assim, aqui neste texto, a discussão que o *Correio de São Félix* apresenta sobre a Infância é considerada também como uma intervenção de um segmento social diante da falta de condições local para a educação. Como o jornal representava o principal meio de comunicação, com uma circulação sistemática nas cidades, suas ideias conseguiam instalar-se na memória intelectual das pessoas se tornando mote de discussão e peça síntese em diversos locais como: barbearias, pontos de transportes, locais de trabalho, quitandas, vendas, ruas, bares e entre os intelectuais e políticos do lugar. Quando a repercussão chega até os políticos e intelectuais é que passa a ser um divisor de águas, pois passava a resultar em movimentos públicos e muitas vezes de bastidores, através dos quais a ação poderia ser operacionalizada e colocada como objeto de disputa.

Nesse sentido, mesmo com as parcas condições as normas estabelecidas eram cumpridas nos estabelecimentos escolares. Em 1943, uma reportagem movia na esfera local uma grande preocupação com o analfabetismo embora realizasse um importante papel, o que gerava um grande conflito, pois a quantidade de escolas mencionadas não era suficiente para as crianças em idade escolar. Na verdade este elemento fortalece os argumentos para o elevado número de crianças em processo de escolarização, as quais permaneciam trabalhando nas fábricas. Isso porque, para os pais, o trabalho representava o verdadeiro espaço para manter sua prole sob controle e em segurança. No edital publicado no jornal, o delegado Escolar Turíbio Magalhães, que atuou com expressiva liderança na definição "do modo de ser delegado escolar", participava dos movimentos estigmatizados durante o Estado Novo de que trabalho e Escola são atributos de honestidade. Isso quer dizer que ele não era um personagem qualquer. Era uma figura que representava parte de um republicanismo ilustrado, preocupado com a juventude na reconstrução da nação ora em andamento.

4. INFLUÊNCIA MÉDICO-HIGIENISTA PARA A PUBLICIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: ENTRE O DEVER DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Desde final do século XIX, o respeito às normas higiênicas, principalmente na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos na educação, representou também um marco histórico. Trata-se de mais uma das mudanças afirmadas como inovação pelo "escolanovismo" que no Brasil a partir da década de 1920 começa a povoar o imaginário da escola e dos cidadãos republicanistas. A divulgação destes cuidados com a mortalidade infantil e suas relações com a escola também representam um deslocamento em direção ao movimento nacional. Com vistas a oferecer para toda a comunidade informações e um parâmetro para organizar as adesões, o jornal reuniu referências e informações defendendo ali ideias com o propósito de minimizar as doenças que afetavam as crianças.

> HIGIENE NO LAR E NA ESCOLA
>
> Todos sabem, ou , pelo menos deveriam sobre, que muita moléstias são evitáveis para o que, certamente, é necessário considerarmos a higiene uma coisa de grande importância, no lar, na escola e em toda parte. Eis, aqui, a êste respeito, palavras de um notável higienista: No estado de civilização atual são conhecimentos indispensáveis, a todos, os elementos ser transmitidos pela escola, interessando os colegiais, fazendo nascer a ideia da solidariedade em face da moléstia.
>
> No lar, tudo depende dos pais. Na escola, do mestre. Descuido, ignorância ou pobreza, – eis as três causas de muitos dos óbitos, que poderiam ser naturalmente evitados. Descuido – quando se deixa para amanhã aquilo que deve ser feito sem demora. Ignorancia – quando não se conhece a enfermidade, e vai – se negligenciando, com a influência de opiniões infundadas, e aplicação de mézinhas inúteis, em vez de ser ouvido o profissional, que é quem sabe fazer o diagnóstico, e aplicar o medicamento necessário. Pobreza, – afinal, quando não há dinheiro, nem para o medicamento, nem para o devido tratamento – o que é extremamente doloroso, e merece auxílio abençoado da Caridade.
>
> A Alma da Medicina – essa insuperável arte, fundamentada na Patologia – é a higiene, que evita e cura muitos males, e sem a qual antevemos a morte, física, ou moral.

> Os cuidados higiênicos, no lar, devem ser iniciados no dia em que ele se forma, pelo casamento, ou não, e devem-se prolongar, em toda a existência como condições indispensáveis à saúde e à felicidade.
>
> Na alimentação do recém-nascido, por exemplo, os preceitos higiênicos representam, na sua prática, verdadeiras grandezas, verdadeira felicidade.
>
> Muitas pessôas, infelizmente entendem que higiene encerra apenas a idéia de asseio, quando ela, em verdade, abrange um sem-número de ensinamentos vantajosos e salutares, sobretudo quando às habitações, quando à alimentação, e à defesa do indivíduo, contra a invasão da moléstia.
>
> Convém, pois que os pais de família e os preceptores se esmerem, no ensino da higiene ao alcance de todos. PEDRO J. DANTAS.
>
> (O CORREIO DE SÃO FÉLIX, Ano IX, nº 98, de 02/08/1942, p.19)

Trata-se de uma campanha de interesse geral trazendo de forma argumentativa e clara a necessidade de luta da comunidade, em geral, pela saúde. Neste caso, sim, há uma negação de interesses particulares. Vem buscando uma forma de proclamar o futuro após ler o presente e o passado e chega até a apresentar este passado com muito temor e desprezo. Trata-se de uma reportagem que atesta o que dos anos anteriores, os leitores devem deixar de lado, e o que deveria ser utilizado e vivido nos anos vindouros. No mesmo jornal, uma reportagem destaca a instalação de um Posto de Puericultura, no município de São Félix. De acordo com a manchete "*Um posto de puericultura instalado nesta cidade*," o texto elogioso do jornal destaca a articulação entre o prefeito do município com a Legião Brasileira de Assistência – LBA em nível estadual e com o governo Federal demonstrando a intensa atuação no sentido de reafirmar o higienismo circulante no país:

> No mês de março do ano corrente, teve a cidade de São Félix o alto prêmio ainda não conferido as outras unidade da federação, da instalação de um Posto de Puericultura, como patriótica medida de prevenção aos males que atrofiam o futuro da nossa juventude, e auxilio ao seu desenvolvimento, até o estado de prestar serviços à Pátria.
>
> O Estado Novo, que tem olhos voltados ao grande problema de eugenia nacional, apoiou a campanha dos Diários Associados em prol da Redenção da Criança, enviou uma comissão do Departamento Nacional da Criança, composta por representantes da Legião Brasileira de Assistência – LBA, a qual se fez presente na Cerimônia de instalação do Posto(...)
>
> Obra de incalculável importância social para São Félix, é mais uma para o registro das realizações do prefeito local, fundador do Lactário Infantil, incansável lidador na campanha contra a mortalidade infantil, cujos esforços juntos a Exmª Sra. Presidente da LBA Darci Vargas e d. Ruth Aleixo, presidente da LBA, no Estado, se fizeram corôar de êxito, havendo *démarches*, para dentro em pouco, se erguer solene e acolhedor, o Posto de Puericultura, primeiro do Brasil – de uma série de 180 postos, a serem construídos pelo país inteiro, e principalmente pelo norte- nessa cidade de São Félix, cuja ação se fará sentir no desenvolvimento da infância brasileira, que atualmente já merece cuidados desvelados, dos nossos dirigentes, os quais têm os olhos voltados ao progresso de um Brasil forte e são pelo preparo cuidando da sua mocidade.
>
> (O CORREIO DE SÃO FÉLIX, Ano IX, nº 100, de 13/08/1942, p.10)

A reportagem destaca que tais ações higienistas são importantes para o desenvolvimento da infância brasileira em direção ao progresso de um Brasil forte. Isso é evidenciado principalmente quando afirma que "é uma patriótica medida de prevenção aos males que atrofiam o futuro da nossa juventude" (O CORREIO DE SÃO FÉLIX. Ano IX nº 100, de 13/08/1942)

Nessa perspectiva o apelo tanto representa a crença nos poderes indeterminados da educação numa perspectiva higienista , como, principalmente, leva a refletir que:

> A educação escolar representada no interior da ordem médica pode ser compreendida em uma grade que defende tanto a necessidade de escolas como um modo moderno ou iluminista de instalação desse modelo de

> formação de homens e mulheres. Necessidade, por sua vez, produzida pelo discurso identificador da barbárie, desordem, dispersão e degeneração dos homens e da sociedade como inimigos de um novo mundo que se desejava instaurar, fundado na razão em novas formas de produção e de trabalho; isto é, um mundo concebido e desejado pelos Estados burgueses. Assim sendo, a educação não mais poderia permanecer vinculada à esfera privada, fosse ela a da religião ou a da casa. (GONDRA, 2000, p. 526).

Nessa direção, é importante relembrar, aqui, que desde o final do século XIX, a questão das condições higiênicas do espaço escolar é partilhada, especificamente em 1882, por um jurista notável, Rui Barbosa, que publica um parecer sobre a reforma da instrução, reservando o capítulo XVIII para estabelecer as normas da Higiene Escolar. Fundamentado nas ciências médicas recorre até mesmo a Rousseau, um filósofo iluminista, e também à citações de higienistas renomados como Buck e Riant, para garantir a força do seu parecer. De acordo com Barbosa(1882), a escola demandava uma nova organização, arquitetura e espaço para atender às necessidades dessa nova sociedade que se queria fundar, na qual os indivíduos se educassem pela razão ilustrada.

> A higiene fornecerá um modelo de organização escolar calcado na razão médica que ao ser constituído retiraria do espaço privado – religioso ou familiar – o monopólio sobre a formação dos meninos e das meninas. Para tanto, apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como problema de localização dos edifícios escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral, inclusive, das excreções corporais. (GONDRA, 2000, p. 527).

Esse detalhamento do raio de ação da higiene e das condições da escola passava a ser a chave mestra para garantir que a escola cumprisse bem o papel de instruir e também de moralizar o indivíduo, deixando bem evidente o poder conferido à escola.

Tais ideias que fomentam os sonhos dos estudiosos da ciência médica, no século XIX, no Brasil, têm como modelo inspirador as experiências vividas na Europa. Estes estudos trouxeram grandiosa influência para pensar as condições higiênicas da sociedade brasileira constituindo uma sociedade científica através da fundação de faculdades, periódicos especializados, estudos sobre diversos temas ligados à higiene, saúde pública e coletiva. O legado é que nenhum desses estudos reduzia o homem apenas a seu corpo; a norma higienista, autorizada pela racionalidade, debruçava seus olhos sobre uma perspectiva coletiva, na qual a escola se constituiu como o foco, como se fosse possível modelá-la, num movimento homogeneizador, para produzir uma sociedade escolarizada e higienizada.

Toda discussão influenciou o cenário educacional durante séculos, inclusive nos movimentos da Escola Nova empreitados pelo manifesto de 1932, visando uma educação integral de forma articulada, desenvolvendo, nos alunos, hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidades físicas. Conforme Azevedo,

> [...] as escolas brasileiras contariam com a presença do inspetor-médico ou inspetor-dentário que, além da função de fiscalização, seria um educador sanitário para colaborar com o professor de educação física, a enfermeira escolar e o corpo de dentistas e, de maneira geral, todo o professorado. (1958, p.77)

Nesse sentido, além da força da tradição e da oralidade, foram como principais obstáculos para a não consolidação de uma cultura escolar através da escolarização higienista das crianças, a qual estivesse fundamentada em métodos científicos. É preciso considerar também que esse pensamento liberal que se arrasta desde o século XIX esquece de considerar a sociedade escravocrata e monárquica que estava a serviço e, que, mesmo com a chegada da República, reserva suas características marcantes de uma sociedade de classes repleta de desigualdade.

No envolvimento com as fontes, foi possível evidenciar a inexistência de iniciativas e políticas municipais para a educação da infância no Recôncavo; porém, o cenário só pode ser pensado no âmbito de uma homogeneidade de ações e iniciativas nacionais. Isso porque não se pode nem afirmar que a sociedade civil, numa ação horizontal, realiza alianças táticas e estratégicas para a consecução de projetos de escolarização e, menos ainda, de utilização de normas higienistas.

Várias são as rupturas, reivindicações e consentimentos produzidos no decorrer do tempo histórico e no espaço político-geográfico, conhecidos mundialmente pela cultura e beneficiamento do fumo. A análise evidencia que o lugar experimentou algumas possibilidades de escolarização com as inaugurações de escolas. Mas em nenhum momento, os dados revelam a presença de uma sociedade civil organizada em torno da defesa dos direitos da escolarização da Infância. Trata-se de um espaço político que teve uma educação à luz de injunções políticas nacionais; porém, um local onde as particularidades de uma zona fumageira em muito definiu as continuidades e rupturas do processo de escolarização e a ressignificação da obrigatoriedade escolar diante da baixa condição socioeconômica, consentimento ou até incúria das famílias.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de enfatizar a escolarização das crianças no Recôncavo da Bahia de 1920 a 1940 estudando as estratégias e as condições materiais para o exercício do magistério as fontes revelam um cenário de carências e ausências de iniciativas estatais na educação. E como aduz Thompson (1981), as necessidades materiais se constituíram como um terreno de contradição.

Por outro lado, o precário funcionamento do ensino e a falta de vagas na escola pública contaram com a cumplicidade do silêncio da mídia, ou seja, quase não fazia parte da pauta da imprensa local. Ainda pior, exaltações, justificativas e naturalização das más condições para a oferta da educação foram sempre apresentadas através de um discurso conservador como a solução ideal para o analfabetismo local. Daí ficou evidente que, a imprensa não funcionou como elemento de pressão social para implementação do que estava previsto na legislação e, menos ainda, da incorporação das condições materiais de trabalho na educação. Logo, os problemas com a estrutura física e a ausência de recursos didáticos não eram discutidos ou mencionados como um elemento que contribuísse para a interrupção dos estudos das crianças da localidade, nem mesmo nos documentos oficiais.

Sem dúvida, as lideranças políticas do Recôncavo além de não estabelecer um planejamento local para a educação, negligenciaram a infância, ignorando a legislação Federal e Estadual que proibia a interrupção dos estudos; obrigava também as indústrias terem escolas para as crianças, filhos de funcionários; bem como a criação e manutenção de escolas noturnas para os funcionários adultos. Cumpre dizer, que as estratégias de educação utilizadas não possibilitaram o acesso e a permanência das crianças na escola. A falta de oferecimento de vagas reflete o pouco ou nenhum compromisso com a educação de uma infância filha da classe trabalhadora do Recôncavo da Bahia.

REFERÊNCIAS

[1] AZEVEDO, Fernando de. Novos caminhos e novos fins. 3. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1958.

[2] BARBOSA, Elizabete Pereira. A Fábrica, a Casa e a Escola: As Políticas de Educação para a Infância no Recôncavo Fumageiro da Bahia (1925 -1946). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 228. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18531. Acesso em: 16 de junho de 2020.

[3] _____ Os sujeitos e suas histórias de escolarização no Recôncavo fumageiro da Bahia. In: DICK, S. M.; CARRERA, G. O.; VENAS, R. F.(org) A Bahia na história da Educação. Salvador, Edufba, 2018, p. 125- 141.

[4] _____ Constituição histórica, direito à educação e políticas educacionais no Recôncavo da Bahia. Brazilian Journal of Development., Curitiba, v. 6, n. 7, p.45727-45741 jul. 2020. DOI:10.34117/bjdv6n7-266.

[5] GONDRA, J. G.Medicina, higiene, e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, GULLAR, Ferreira. Toda poesia de Ferreira Gullar. São Paulo: J. Olimpio Editora, 2000, 511 p.

[6] IBGE. Anuário Estatístico do Brasil.1920. Rio de Janeiro, v. 53, 1920.

[7] TEIXEIRA, Anísio. Relatório Administrativo. Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948. Salvador, 1949.

[8] THOMPSON, Edward P. A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. De Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

[9] UM POSTO DE PUERICULTURA INSTALADO NESTA CIDADE. O Correio de São Félix, Ano IX, nº 100, de 13/08/1942, p. 10.

REFERÊNCIAS FONTES

[1] Jornal O Correio de São Félix, Ano IX, nº 100, de 13/08/1942. Matéria de Jornal sobre "Um Posto de Puericultura instalado na Cidade de São Félix".

[2] Jornal O Correio De São Félix . Matéria de Jornal sobre "A Escola". Ano X, nº 98, de 12/11/1943. p. 02.)

[3] Jornal O Correio De São Félix . Matéria de Jornal sobre "HIGIENE NO LAR E NA ESCOLA." Ano IX, nº 98, de 02/08/1942, p.19.

[4] Jornal O Correio De São Félix, Ano X, nº 70, de 28/05/1943, p. 25.

[5] Jornal O Correio De São Félix, Ano X, nº 66, de 28/05/1943. p. 23

[6] Jornal O Correio De São Félix. n. 45, 1942, p. 34).

Capítulo 5

A educação profissional e tecnológica no Brasil nas décadas de 1960 a 2000: Considerações acerca da sua proposta formativa

Dirno Vilanova da Costa

Resumo: O ensino profissionalizante, ganha destaque no Brasil após a grande Segunda Guerra Mundial, com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/1961 e suas alterações), no período da Ditadura Militar (1964-1985), perpassando diversos momentos históricos até a atualidade. Essa proposta de formação era meramente técnica e aligeirada, com vistas a atender à demanda de mão de obra do sistema capitalista de produção. Este artigo, de revisão bibliográfica e documental, tem como objetivo compreender como o ensino profissionalizante tem colaborado com a formação de trabalhadores, de que forma as mudanças nesse tipo de ensino culminaram com a implantação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, e como esta tem-se concretizado em uma formação integral. Ao final, constata-se possibilidades de não concretização de uma formação integral, mas uma formação visando à reprodução do sistema capitalista de produção, distanciada de uma formação para a emancipação humana.

1. INTRODUÇÃO

O ensino profissionalizante no Brasil carrega marcas de uma formação aligeirada, com vistas à subserviência ao sistema capitalista de produção. Diante dessa realidade, confirma-se o seu caráter assistencialista, de formação unilateral de mão obra para pequenos ofícios, uma vez que há mobilidade social dessa formação para outra, sendo apenas de preparação de mão obra servil, o que a torna distante de uma possibilidade de emancipação humana.

Para Frigotto (2001), o projeto societário e educativo do capital apresenta como horizonte uma formação capaz de promover qualificações amplas e duradouras entre os trabalhadores. Não obstante, o ideário consiste em continuar perpetuando a divisão social e técnica do trabalho, essencial para a própria sobrevivência do capital, capaz de garantir uma mão de obra sempre disponível para os desígnios do capitalismo.

Apesar desse cenário de formação precarizada, não é nosso objetivo fazer uma um aprofundamento dos acontecimentos históricos sobre o ensino profissionalizante, mas relembrar os fatos e situar o objeto de discussão central do nosso estudo, que é o ensino profissionalizante, sobretudo com a criação dos Institutos Federais de Educação. Nessa perspectiva, o debate e a discussão ora estabelecidos propõem-se a investigar como acontece, na prática, o projeto de formação profissional nos Institutos Federais de Educação? Segue uma perspectiva unilateral ou *omnilateral*, formação integrada e integral, ou apenas articulada com outros níveis e modalidades de ensino?

Os pressupostos que defendemos aqui se fundamentam na proposta da filosofia da *práxis*, ancorada na pedagogia de Marx, a qual concebe a proposta de formação *omnilateral* (integral e humana) tendo o trabalho como categoria ontológica central das discussões em torno da educação e do trabalho, onde se discute a proposta da EPT.

Assim, pretendemos compreender se o ensino profissionalizante tem colaborado com a formação humana, mesmo com as mudanças que resultaram na implantação da EPT no Brasil, com proposta de formação integral. Para dar suporte às discussões, ampararam-nos os trabalhos de Marx (2003, 2005, 2007) Manacorda (2010), Saviani (2003, 2009, 2012), Frigotto (2011), Santos (2016), Brzenski (2002), Ribeiro (2003), Brasil (1961, 1971, 1996, 2004, 2008), bem como artigos científicos publicado em revistas, periódicos, eventos científicos, teses e dissertações do banco de dados da Capes.

Tendo isso em vista, o artigo está divido em três partes, quais sejam:

1- Breve discussão histórica acerca do Ensino Profissionalizante no Brasil;

2- O ensino profissionalizante no contexto das relações de classe em que ela é constituída e é constituinte – O período da Ditadura Militar no Brasil;

3- A década da educação, com a criação dos Institutos Federais de Educação.

2. DISCUSSÃO HISTÓRICA ACERCA NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL

Conforme Parecer nº 16/99, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional da Educação (CNE), os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como origem da educação profissional surge a partir do século XIX, e em 1809, com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas. Do século XVIII ao século IX, muitos outros acontecimentos foram concretizados, porém vamos destacar o ensino profissionalizante a partir da criação da primeira LDB (Lei 4024, de 1961) e do período da Ditadura Militar no Brasil.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, em seu capítulo III, anuncia a implantação e execução do Ensino Técnico (Industrial, Agrícola e Comercial), sendo revogada pela Lei nº 5.692/1971. Esses cursos eram custeados em cooperação com o setor privado.

No entanto, essa mesma legislação não prevê um plano de formação de professores, sendo admitidos mediante subcontratação pelo "notório saber" e relação com os poderes públicos e privados, o que fragiliza consideravelmente essa modalidade de ensino. Logo, nota-se que a legislação não presume a formação de professores para atuarem em cursos técnicos, sendo essa modalidade apenas uma preparação de mão de obra para atender ao mercado de trabalho em um País emergente.

A implantação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sucedida pelo golpe da Ditadura Militar (1964 a 1985). Nesse momento, a EPT tinha caráter assistencialista e de preparação de mão obra para servir à burguesia, com a separação nítida entre trabalho manual e trabalho intelectual,

assegurando mais lucro e poder à elite dominante, ou seja, as significações produzidas em torno dessa formação para o trabalho diziam respeito ao fortalecimento das divisões sociais de classe, com o aumento expressivo da exploração pelo "emprego" e não pelo "trabalho".

Em 1996, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a educação profissional passa a ser denominada de EPT, prevista como uma modalidade de ensino com seção própria na Lei. Com isso, criam-se mais *status* e novos significados, porquanto essa política educacional se amparava em uma formação integral, bem como na possibilidade de integração com outras modalidades de ensino.

Mesmo assim, ainda se carecia de espaço real para essa modalidade de educação, pois não havia certeza sobre como ela seria materializada, em conformidade com o preconizado na legislação. As escolas técnicas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) em março de 1999, pelo Decreto Presidencial do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 1994). Por conseguinte, essas instituições de ensino passam por uma transformação, no sentido de uma identidade Institucional – CEFET-PI com maior abrangência e possibilidade de atuação.

Ademais, com a Lei Federal 11.892, de dezembro de 2008, assiste-se a uma transformação mais profunda na rede federal de EPT, pois institui a Rede Federal de Educação Profissional e Científica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (BRASIL, 2008)

Por cúmulo, diante de uma nova conjuntura política, econômica e social, os, agora, Institutos Federais de Educação, apresentam um projeto que atende às necessidades da população, pois nesse cenário, já existe uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece diretrizes, normas, propostas de valorização do magistério, e reconhece a EPT como uma modalidade de ensino que visa não apenas a preparar mão de obra para um mercado consumidor, mas que forma, também, para a cidadania.

Os institutos passam, então, a ter uma nova estrutura material e de amparo legal, com melhores condições de trabalho, mais investimentos por parte do governo federal, o que os transforma e equipara a universidades federais, trabalhando a verticalização do ensino da educação ao nível superior.

No decorrer desta produção, refletiremos sobre a constituição histórica do ensino profissionalizante no Brasil.

2.1. O ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES DE CLASSE EM QUE ELA É CONSTITUÍDA E É CONSTITUINTE – O PERÍODO DA DITADURA MILITAR NO BRASIL

O processo histórico de constituição do ensino profissionalizante no Brasil assume um caráter assistencialista e de formação aligeirada, destinado a crianças e jovens menos favorecidos economicamente, a fim de que eles aprendam um ofício, uma tarefa para servir ao sistema capitalista de produção. Por outro lado, reserva-se uma educação para os filhos da burguesia, de caráter propedêutico, que os encaminha para o prosseguimento dos estudos em nível superior.

As marcas do ensino profissionalizante remontam o século XV, quando os portugueses chegaram ao Brasil, e durante os períodos históricos seguintes, continuou sendo executado sem mudanças qualitativas, pois embora os processos de produção se alterassem, as relações de trabalho permaneciam na mesma lógica, com o escravismo, feudalismo e capitalismo como formas de exploração, onde apenas se aprimoravam as técnicas, mas as relações se mantinham inalteradas.

O contexto de elaboração da política de profissionalização do ensino de 2º grau, associado à possibilidade de o trabalhador prosseguir com seus estudos em nível superior, denotava forte inclinação para a meritocracia, pois nessa época, o ensino superior era privilégio da burguesia.

Enquanto isso, a educação profissional, do ponto de vista das forças progressistas contrárias ao governo, defende outra proposta de formação, conforme assevera Brzezinski (2002, p. 105): "A educação profissional defendida pelas forças progressistas não substitui a educação geral, muito menos a básica". "Deverá constituir-se em um complemento, em uma alternativa de aprofundamento, podendo dar-se após ou concomitantemente à Educação Básica". Depreendemos o embate de forças antagônicas da frente progressista e do próprio governo, e do sistema capitalista de produção, em uma produção em série, via industrialização.

Sobre a produção em série, concebemos que ela promove o crescimento da indústria. A propósito, Marx (2008) atesta que o desenvolvimento da burguesia foi acompanhado de um processo político, e com o estabelecimento da grande indústria, a burguesia conquistou o domínio no estado representativo

moderno. Diante desse contexto, não há aparelhamento do estado público, uma vez que o setor privado detém as formas econômicas, políticas, ideológicas e educacionais.

O mesmo tempo em que o golpe militar no Brasil foi marcado pelo alto índice de desemprego, em face no monopólio, e no campo da educação, por um índice de analfabetismo assustador, com um modelo político e econômico denominado de. *O período da História do Brasil* entre os anos 1969 e 1973 foi marcado por forte crescimento da economia. Nessa época, o Brasil era governado pelo general Médici. O termo "milagre" está relacionado com esse rápido e excepcional crescimento econômico e industrial pelo qual passou o Brasil, gerando riquezas para uma minoria.

Esse crescimento econômico sustenta o surto de otimismo e de manifestações nacionalistas integradas aos interesses da legitimação da política do Regime Militar. Nesse contexto, o ensino profissionalizante ou educação profissional era o combustível dessa força de trabalho que, em nome da sociedade burguesa que comandava o Estado, explorava-os, silenciava-os e oprimia-os, sem viabilizar qualquer direito trabalhista ou previdenciário, onde o ser homem era objeto do capital.

Nesse momento, entra em cena um processo de monopólio do capital, pois como afirma Ribeiro (2000, p. 182),

> [...] as pequenas e médias empresas, em sua maioria fundada com capital de origem nacional e maiores empregadoras de mão de obra, entram em falência, ou antes, são absorvidas pelas grandes empresas monopolistas multinacionais e muitos de seus proprietários veem-se transformando gerente dessas grandes empresas.

Logo, a Ditadura militar produziu maior alienação, daí porque se pode levantar a seguinte questão: qual a origem do trabalho estranhado? Vejamos. Para Marx (1985), a alienação da essência humana é, também, uma consequência da alienação do trabalho humano, que não apenas cria objetos concretos, efetivos, como dá origem, igualmente, ao conjunto das relações sociais.

A alienação do trabalho humano, por sua vez, aparece como efeito resultante da propriedade privada, que pressupõe a divisão do trabalho. Porém, apesar de o trabalho estranhado ou alienado aparecer como o resultado da propriedade privada, ele é, por seu turno, o próprio fundamento desta forma de propriedade. Dessa maneira, podemos dizer que o trabalho produziu o seu próprio algoz e se tornou uma espécie de vítima de si mesmo.

Na sociedade capitalista, os meios de produção assumem a forma social de capital, uma forma particular que não existe em outra sociedade, onde ser proprietário de meios de produção na forma específica de capital torna o indivíduo um membro da classe capitalista, enquanto o trabalho assume a forma social de trabalho assalariado, diferentemente do que ocorre em outras sociedades, e ser proprietário deste fator de produção na forma específica de trabalho assalariado torna o indivíduo um membro da classe operária.

Nesse contexto, a educação profissional está interligada com o contexto histórico social brasileiro, marcada pelo crescimento econômico sob a égide do capitalismo, em que uma minoria – detentora da propriedade privada dos meios de produção, bem como da concentração de riquezas pela burguesia, mediante a exploração de trabalhadores em suas fábricas e indústrias – requer mão de obra qualificada e multitarefa. Com isso, torna-se necessário escola e professores para formar mão de obra subserviente a esse mercado detentor do poder, mas dependente do capitalismo mundial.

E consonância com Saviani (2008), a proposta de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau não era defendida por uma corrente de pensamento expressiva dentro nem fora do Ministério da Educação Cultura (MEC). Nenhum país do mundo a praticava, tampouco era proposta pelos organismos internacionais.

Para que a concepção da profissionalização universal e compulsória prevalecesse, foi preciso que o MEC recorresse a procedimentos autoritários, entre os quais a supressão de uma Conferência Nacional de Educação, aliás, a última da série convocada nesse período. Portanto, o contexto de elaboração da política de profissionalização do ensino de 2º grau teve início com as mudanças políticas de 1964.

O novo esquema de poder contou com amplo apoio das camadas médias urbanas e adotou como medida imediata de favorecimento de sua base de sustentação o aumento de vagas em cursos superiores. Por conseguinte, as camadas médias passaram a estar fortemente representadas no contingente universitário, cujos componentes eram justamente aqueles que, cada vez mais, dependiam da educação de nível superior para ascender socialmente.

Não obstante, a política econômica implementada a partir de 1964 estreitou as possibilidades empresariais de ascensão para os indivíduos das camadas médias, assim como impossibilitou a entrada dos trabalhadores no ensino superior, cujas possibilidades somente se fizeram presentes na década de 1990, pós-ditadura militar, bem como no período da redemocratização do País, da *educação para todos*, conhecida como *década da educação*.

2.2. DA DÉCADA DA EDUCAÇÃO À CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

O Ensino Técnico Profissionalizante, atual EPT, como atualmente é denominado, por força de Lei 9394/96 (atual LDB), passou por transformações profundas durante o século XX, sobretudo no período de 1970 a 1990, e 2000, até 2008. Oferecia-se uma proposta de formação do trabalhador nas escolas técnicas de forma fragmentada e meramente tecnicista, e outra educação de caráter propedêutico para os filhos da burguesia.

No entanto, a criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/1996, que supera a formação tecnicista baseada alavancou o ensino em uma perspectiva emancipatória e com indicativos de integração com o ensino médio. Por outro lado, existia a educação propedêutica para os filhos da burguesia, que os encaminhava para o ensino superior, para as funções de gerência e comando, enquanto os trabalhadores executavam tarefas determinadas por essa burguesia.

Para Moura (2007), Ciavata e Ramos (2011), Ramos (2014), a atual LDB, em termos de EPT, é vista como "[...] um processo educacional específico, não vinculados necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva".

A propósito, Ramos (2014, p. 63) salienta que nessa mesma proposta de educação, [...] a noção de competência tomou centralidade nas orientações curriculares. Isso está no contraponto da proposta de Marx (1985), interpretado por Manacorda (2010), e discutido por Saviani (2012), quando referem que a educação e o trabalho não são um processo natural, desarticulado do homem, mas é ontológico, é um processo de humanização.

> [...] enfatiza-se o caráter histórico e não natural da relação entre trabalhador e sua atividade. Por ter caráter histórico, o trabalho cria assim os elementos materiais para o desenvolvimento de uma rica individualidade, que é tanto onilateral em sua produção quando em seu consumo , e o trabalho não aparece como trabalho e sim como pleno desenvolvimento da própria atividade, na qual desaparece a necessidade natural em sua forma imediata, porque em seu lugar colocou-se uma forma historicamente desenvolvida. (MANACORDA, 2010, p. 68)

No contexto das discussões sobre o papel da EPT, emergem vários questionamentos sobre o seu papel e caráter formativo, pois o desenvolvimento histórico da humanidade já pressionava por um ensino que elevasse o homem ao seu desenvolvimento, sob diversas dimensões.

Discute-se a politécnica, onde o homem se apresenta com várias técnicas que eram contrárias à concepção de Marx (1985), onde a proposta de homem flexível poderia colaborar no sentido de não haver divisão de tarefas. Nesse sentido, para Marx (1983, p. 60), a finalidade de uma educação politécnica, tendo como embrião fundamental o trabalho é, por meio da transformação radical da sociedade, elevar a classe operária acima dos níveis da burguesia e aristocracia.

Todavia, na prática, isso não aconteceu porque a proposta politécnica foi interpretada como a aquisição de várias técnicas que remetiam para o trabalhador flexível, adaptativo e, dessa forma, explorado. Portanto, a concepção marxiana/marxista de educação que surgiu, pelo menos em 1988, perdura até o presente momento.

A dúvida está entre "educação politécnica e educação tecnológica". Saviani (2003) mantém a posição de uma mudança importante no discurso econômico e pedagógico da burguesia, sendo o conceito de tecnologia mais apropriado pelo discurso dominante. Nessa perspectiva, "[...] a concepção de politecnia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente à concepção dominante". (SAVIANI, 2003, p. 146)

Para autores brasileiros, como Frigotto (2011) e Kuenzer (2002), o ponto culminante do debate referente à politecnia diz respeito ao projeto socialista-revolucionário, no sentido de uma nova sociedade que proporcionaria unidade teórica-política para a concepção politécnica de educação.

Esse ponto de vista precisaria, necessariamente, estar embasado em práticas pedagógicas concretas, capazes de romper com a profissionalização estreita e também com a educação geral e produtiva. Assim, mais uma vez a escola segue os parâmetros do neoliberalismo para reproduzir o sistema capitalista de produção vigente. As legislações e políticas educacionais seguem um viés político de governo comandada pelas foças hegemônicas do capital. Por outro lado, educadores e sociedade civil organizada, sindicatos e movimentos sociais reivindicam uma educação única e universal como forma de superar a dualidade histórica.

Para Mancarda (2010), a formação *omnilateral* proposta por Marx (1985) constitui uma das categorias que situam o trabalho como elo de desenvolvimento humano. Embora a educação não esteja organizada de forma sistemática nos escritos marxianos, apresenta-se como um princípio básico na perspectiva de formação do homem para a emancipação humana, ampliando-se, inclusive, em outros aspectos da vida em comum para o construto da sociedade comunista.

A formação integral defendida por Marx (1985) constitui, igualmente, o prelúdio de toda uma sociedade pautada na justiça, com igualdade de oportunidades onde trabalho e instrução estivessem definitivamente fundidos em uma única chave de transformação social.

Acreditava Marx (1989) que o germe da educação do futuro, formadora de homens plenamente desenvolvidos por meio da elevação da produção social, tinha um importante assento no sistema fabril. Contudo, as determinações do sistema capitalista afastaram e muito o trabalho produtivo do processo genuíno de trabalho, estando a sociedade dividida entre os que trabalham e os que vivem à custa de trabalho alheio.

Dito de outro modo, a divisão social internacional do trabalho sentencia a divisão da sociedade em classes a partir do momento em que despedaça, nos termos de Marx (2010), trabalho material e trabalho espiritual. Não bastasse a classe trabalhadora ter de "suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens" (MARX, 2010, p. 41), é também a que mais sofre com o processo de desumanização de estar alheia aos objetos de seu trabalho, de ter anulada sua dimensão humana, de ter acesso apenas a uma formação unilateral, muito aquém de suas potencialidades.

Diante dessa realidade, condicionada por uma prática social e uma formação unilateral, Manacorda (2010) reaviva que a classe excluída deverá libertar consigo todas as demais por meio da recuperação da individualidade humana, expressa, ao mesmo tempo, na coletividade.

Saviani (2012) assevera que em Marx (1985), a superação positiva da propriedade privada, ou seja, a superação da sociedade capitalista, não significa abolição do trabalho, nem mesmo o abandono da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho, porque "o produto do trabalho contém a atividade humana nele fixada, ela é a objetivação do trabalho, é a atividade transformada em objeto: a realização objetiva do trabalho é a sua objetivação" (SAVIANI, 2012, p. 23).

Entretanto, no sistema capitalista não superado pela não superação, também, da divisão do trabalho que, consequentemente, gera a divisão de classes, o que há mesmo é o trabalho como objeto de servidão, alienação, expropriação, exteriorização.

Duarte e Saviani (2012) já patenteiam que [...] no que diz respeito à educação, e a educação escolar, em particular, um dos desafios postos para uma teoria da educação marxista é o da construção de uma ontologia da educação [...] que, segundo o autor, só pode ser conseguida em uma perspectiva histórica e, portanto, mediada pelas contradições sociais.

Nesse sentido, Amorim (2017, p. 77), destacando a EPT, afirma que com a modernidade, com o desenvolvimento histórico, econômico e social não altera em nada, "[...] em essência a relação entre dominantes e explorados verificada em toda forma de sociedade de classes, mas muda a função exercida pelo Estado em face dos interesses da nova classe dominante".

Assim, formas mais sofisticadas de exploração ofuscam o trabalho enquanto produtor do homem, quando, na verdade, degradam a sua natureza interna pela alienação. Enquanto as políticas educacionais para a educação em geral e em particular seguem o viés neoliberal de fortalecimento do mercado de capitais, a formação humana, integral e emancipatória, não se materializa, mesmo tendo as condições materiais de trabalho e as condições para realização dessa educação, como é o caso dos Institutos Federais e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

Em 1996, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, a educação profissional passa a ser denominada de "Educação Profissional e Tecnológica", prevista como uma modalidade de ensino com seção própria na Lei. Nesse momento, criam-se mais *status* e novos

significados, pois essa política educacional se amparava em uma formação integral e na possibilidade de integração com outras modalidades de ensino.

Mesmo assim, carecia de espaço real para essa modalidade de educação, pois já não havia certeza sobre como seria materializada, se conforme preconizada na legislação. Por meio da Lei Federal 11.892, de dezembro de 2008, assiste-se a uma transformação mais profunda na Rede Federal de EPT. Com a nova Lei Federal, institui-se a Rede Federal de Educação Profissional e Científica e criam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (BRASIL, 2008)

Pela Lei Federal 11.892, de dezembro de 2008, há uma transformação mais profunda na Rede Federal, de Educação Profissional, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Científica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (BRASIL, 2008).

Com essa nova lei, e diante de uma nova conjuntura política, econômica e social, conforme o Artigo 6º, da Lei 11.892/2008, os Institutos apresentam proposta e objetivos mais em consonância com a realidade e mais de acordo com as demandas da população, senão vejamos:

> I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
>
> II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
>
> [...]
>
> IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
>
> V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
>
> VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
>
> [...]
>
> IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Dessa forma, entendemos que a legislação elenca uma séria de ações para que os Institutos norteiem a sua prática educativa, em uma perspectiva mais ampla, preocupada com os arranjos produtivos locais, direcionados à comunidade como forma de promover o desenvolvimento econômico.

Destarte, percebemos que esse mesmo desenvolvimento não ocorre em uma via de mão única, pois a visão que se tem é pragmática, objetiva e de servir ao mercado, ao capital. Porém, já se fala em produção cultural, em programas de extensão, em divulgação científica e em meio ambiente. Esse prisma fortalece a instituição, atribuindo uma nova identidade, com novos significados.

Em consonância com as suas finalidades, os objetivos se coadunam com a nova proposta da Rede Federal de EPT, pois se almeja descortinar novos horizontes, de modo que a comunidade seja beneficiada. Nessa lógica, valoriza o diálogo com os segmentos sociais e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, a fim de que a população, em geral, tenha acesso à educação profissional com bases formativas que ultrapassem as propostas dos documentos oficiais, e que se apresentem idealistas e a co base na realidade onde se materializa essa educação.

O discurso de defesa da qualificação profissional, inserido no contexto da maior crise já vivida pela humanidade, encontra-se inflado pelo conjunto de relações estabelecidas pela ideologia dominante que assegura a melhoria de vida dos trabalhadores bem como a sua empregabilidade, a partir da educação técnico-profissionalizante que, por sua vez, representa uma ferramenta estratégica do Estado para adequar paradigmas e reformas educacionais aos ditos do mercado.

Em virtude da complexidade da sociedade capitalista e do contínuo crescimento industrial, tem sido reclamada formação especializada, mão de obra qualificada, retomando a dicotomia antiga que tem cindido a educação em duas, ao longo dos tempos: uma voltada aos filhos das elites, formando futuros intelectuais e dirigentes da sociedade; outra destinada a capacitar os filhos dos trabalhadores, que passam a dispor do ensino profissionalizante, forçados a gerar, continuamente, resultados positivos frente à crise estrutural.

Assim, torna-se fundamental compreender e diferenciar os conceitos centrais *politecnia*, *escola única e unitária* e *educação tecnológica*, essenciais à formação *omnilateral* defendida pelos clássicos do marxismo, impossível de ser consolidada na sociedade regida pelo capital e que, historicamente, vem sendo negada, em vários níveis, ao conjunto da humanidade, mas de forma mais contundente à classe trabalhadora.

Essa proposta aduz ao homem que a escola é local de formação de mão de obra especializada e não de homens livres, críticos e construtores da sua realidade, que contraria o princípio de trabalho para Marx (1985), quando propõe a transformação do trabalho alienado e desprovido de significado em trabalho produtivo e livre. E que o trabalho desenvolve suas potencialidades e capacidades de uma categoria dialética entre homem e meio pelo uso de instrumentos técnicos e simbólicos.

Essa ideia contrapõe a proposta das elites privilegiadas, do capital, que se utilizam o ser humano como mecanismo de produção e reprodução de suas estruturas. Assim, constitui historicamente o que Manacorda (2010, p. 85) pontua em uma crítica severa ao trabalho alienado na obra *Manuscritos de 1844*,

> [...] tanto mais pobre se torna quanto mais produz riqueza; tanto mais desprovido de valor e dignidade quanto mais cria valores; tanto mais disforme quanto mais forma o seu produto; tanto mais embrutecido quanto mais refinado o seu objeto; tanto mais sem espírito e escravo da natureza quanto mais é espiritualmente rico o trabalho.

Consoante o que se preconiza na EPT, quanto à formação do trabalhador, que deve ser integral, avançando em saltos qualitativos em face do ensino tecnicista (priorizava a técnica), espera-se que essa educação se corporifique na formação do homem integral, *ominilateral* em suas dimensões: cognitiva, afetiva, ética, estética e humana, a fim de que possa usufruir da produção material e cultural da sociedade. Contudo, essa mesma formação segue um viés de formação neoliberal, seguindo e reproduzindo a lógica da divisão social de classes, e o fortalecimento do sistema capitalista de produção.

Na proposta de Marx (1985), a produção deve estar voltada à universalização, buscando eliminar o refinamento da especialização, caracterizando a chegada do ser social à *omnilateralidade*, representada pela multiplicidade de habilidades e atividades, bem como o aumento do tempo livre para o gozo de bens espirituais e materiais, como salienta Manacorda (2010).

Ao reafirmar o caráter formativo do trabalho constituído nessa sociedade de forma unilateral, a formação humana assume, inegavelmente, o caráter contraditório da unilateralidade, visto que integra as bases materiais que condicionam a atividade humana.

A educação sempre foi tratada como processo de formação humana na cultura ocidental. O ser humano – pelo fato de ser concebido como um ente inacabado, por fazer-se, que precisa potencializar seu modo de ser e aperfeiçoar sua humanidade – necessita cuidar de si. Por isso, formar-se é humanizar-se.

Nesse sentido, a formação deve ser compreendida como um processo do devir humano, como devir humanizador, por meio do qual o indivíduo natural se apresenta como um ser cultural, uma pessoa.

Severino (2006, p. 2) recorda que é "bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: construir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser". Esse processo é o almejado pela nossa sociedade, que luta por um espaço nessa mesma sociedade, que é competitiva e excludente.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante à educação profissional, historicamente, foi relegada aos filhos dos trabalhadores, sendo outra educação para os filhos da burguesia, o que acentuava a relação entre pobres e ricos (dualidade histórica), em uma dimensão de formação serviçal, de menoridade do ser, desqualificando o trabalho, sendo apenas a formação de mão de obra para servir aos donos dos meios de produção. Nesse sentido, executavam-se tarefas, ocupações de forma insalubre e degradante da natureza, porque as condições de trabalho

beiravam a exploração, com o propósito de garantir apenas a subsistência para o trabalhador e produzir riquezas para o capitalismo.

As condições objetivas do trabalho docente na educação profissional, permeada por um contexto de crise, forma novas subjetividades (professor e aluno), as quais são marcadas por essa mesma crise, que se traduz em um grande desafio para a formação humana.

A atividade docente, sobretudo em um contexto marcado por incertezas e inseguranças quanto aos próprios rumos da educação, da economia, política, histórico e social, afeta a escola e o que a constitui: professores, gestores alunos, pais, comunidades. A proposta de superação dos modelos de formação profissional que propomos é que aquela que avança no sentido de uma formação unilateral para uma formação integral, pois está direcionada para a formação humana em suas dimensões: humana, afetiva, cognitiva, estética e ética dentre outras.

A formação humana é necessária e refere-se a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação (coisificação do ser, caráter de coisa), pelas relações burguesas estranhadas. A formação profissional escolar consubstanciada nas legislações e documentos oficiais do governo tornam-se políticas de governos e não de estado, sendo marcada por rupturas, descontinuidades e pouca objetivação, o que dificulta a materialização de uma educação profissional humana (integral).

REFERÊNCIAS

[1] AMORIM, Monica M. Teixeira. A organização dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica no conjunto dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

[2] AZEVEDO, Ana Paula Lima. Ensino médio integrado à Educação Profissional: formação omnilateral ou unilateral? Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

[3] BORBOREMA, Carolina D. Lopes de. Discursos na/da Educação Profissional e Tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tese – (Doutorado), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.

[4] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 6 set. 2018.

[5] ____ Parecer 16/99 de 5 de outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf>. Acesso em: 1 set. 2018.

[6] ____ A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 out. 2018.

[7] ____ Expansão da rede federal. Ministério da Educação Cultura (MEC). Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 30 out. 2018.

[8] _____ Decreto nº 5.692, de 7 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5692.htm>. Acesso em: 1 set. 2018.

[9] _____ Lei 11.892/2008. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 4 set. 2018.

[10] _____ Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

[11] _____ O mapa do ensino superior no Brasil. SEMESP – Sindicato das mantenedoras de ensino superior, 2015. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

[12] _____ (IBGE) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD-IBGE, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100061.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

[13] BRZEZINSK, Iria. (Org.) LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

[14] CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

[15] CIAVATTA; RAMOS. Ensino médio e educação profissional no Brasil. Dualidade e Fragmentação. Revista Retratos da Escola, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: 01 de jul. de 2019

[16] CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. Cadernos de pesquisa, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>. 914. Acesso em: 21 set. 2018.

[17] CERTI, Luis Fernando. Ensino de história e nação na propaganda do "Milagre Econômico. Revista Brasileira de História, v. 22, n. 43. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbh/v22n43/10917.pdf. Acesso em: 24 set. 2018.

[18] FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.087-1.113, out. 2005.

[19] _____ A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Trabalho Necessário, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005b.

[20] GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. Ensino profissional no Brasil: diálogos com a Ditadura Militar. OPSIS, Catalão, GO, v. 14, n. 1, p. 262-281, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?ei=MrnZW77BMIGLwgTm94SoDw&q=ENSINO+PROFISSIONAL+NO+BRASIL>. Acesso em: 31 out. 2018.

[21] KUENZER, A.Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Campinas: Alínea, 2010.

[22] MARCAL, F. A. et al. Escolarização e educação profissional de trabalhadores no Brasil: um olhar sobre as experiências. Revista Brasileira de Histórias & Ciências Sociais, v. 3, n. 5, julho. de 2011. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/89>. Acesso em: 15 out. 2018.

[23] MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. Acta Cirúrgica Brasileira, v. 17, 2002. Suplemento 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

[24] MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 1.

[25] _____ ENGELS, F. A ideologia alemã. 1847. Disponível em: <http://www.pstu.org.br /biblioteca/marx_ideologia.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

[26] MOURA, D. H. Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. Holos, ano 23, v. 2, 2007.

[27] PENNA, M. L. Fernando de Azevedo. Editora Massagna, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4698.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

[28] RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira: a organização da gestão escolar.19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

[29] ROMANELLI, O. de O. História da educação no Brasil: (1930/1973). 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

[30] SANTOS ALVES, S. C. Educação profissionalizante durante o estado ditatorial. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/view/1368/598>. Acesso em: 21 set. 2018.

[31] SANTOS, D. et al. Educação profissional: crítica à implantação do projeto, ensino médio integrado do estado do Ceará. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 189-205, set./dez. 2016.

[32] SANTOS, D. Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukacs, 2017.

[33] SAVIANI, D.; DUARTE, N. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

[34] SCHNEIDER, M. C. K.; AGUILAR, L. E. (Org.). Trajetórias de Educação Profissional e Tecnológica. 1. ed. Florianópolis, 2013. v. I.

Capítulo 6

Conhecimento científico, histórias infantis e a ressignificação de conceitos ecológicos: Relato de experiência

Cisnara Pires Amaral
Nathana Pizzolato Minuzzi

Resumo: A literatura infantil torna-se uma ferramenta capaz de ressignificar conceitos, vocábulos, conhecimentos, valores, utilizando a imaginação no processo ensino-aprendizagem. Assim, realizaram-se oficinas de histórias infantis com o livro produzido pelos acadêmicos de Ciências Biológicas da URI/Santiago, intitulado "Uma história nada comum: viaje no mundo dos vertebrados". As atividades ocorreram em 7 escolas, em turmas de 6º, 7º e 8º ano, nas escolas que agendavam as oficinas com a professora coordenadora, totalizando 275 discentes. A atividade proporcionou o despertar do imaginário infantil, facilitou a abordagem de vocábulos específicos da disciplina de Ciências, proporcionou integração e trabalho em equipe, estímulo à leitura e alfabetização científica. Conseguimos reforçar, através da leitura, o respeito e conscientização sobre a importância do equilíbrio ecológico; compreendendo que o ato de ler e a imaginação favorecem o aprendizado.

Palavras-chave: Literatura infantil; alfabetização-científica; ensino aprendizagem

1. INTRODUÇÃO

Frente ao enorme crescimento e desenvolvimento da sociedade, em âmbito científico e tecnológico, é necessário que se modifiquem formas de pensar e de agir, compartilhando estratégias didático-pedagógicas para abordar o conhecimento. Essa necessidade de mudança tem profundas repercussões a nível escolar, já que deve promover não apenas os conhecimentos científicos fundamentais, mas também o desenvolvimento de várias capacidades, necessárias a todo o processo de formação e desenvolvimento de cada um dos alunos, enquanto futuros cidadãos aptos a tomar decisões responsáveis e conscientes.

Leis (2011, p.12) observa:

> Diante da grande especialização do conhecimento, no âmbito da comunidade científica, torna-se urgente formar professores e pesquisadores que "tenham condições de estabelecer pontes e construir sínteses sobre a fragmentação existente nas diversas áreas do conhecimento".

Compreendemos que, nos primeiros anos da escolaridade, o recurso da literatura infantil poderá ser uma ferramenta relevante para o ensino de ciências. Através das histórias, pode-se incentivar a curiosidade das crianças, delegar conhecimentos e enriquecer as suas experiências, caracterizando conteúdos científicos e proporcionando aprendizagens com caráter significativo.

Para a aprendizagem ser significativa, necessita de estímulo; desse modo, a utilização de histórias será uma valiosa ferramenta, capaz de auxiliar a prática pedagógica. As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual e incentivam o prazer pela leitura. Para Ceia (2012), aliar Ciências e Literatura permite em tempo e espaço a elaboração do conhecimento "individual e coletivo, subjetivo e objetivo", e que se estabelece como uma nova visão sobre a verdade do mundo e do homem.

Entendemos que se torna imprescindível unir diferentes disciplinas para que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem. Porém, existem alguns desafios à interdisciplinaridade no ensino, como tem sido apontado por profissionais da educação: a falta de formação interdisciplinar docente e de tempo para que os professores elaborem, organizem e desenvolvam, juntos, atividades interdisciplinares (CARMINATTI e DEL PIÑO, 2015; JUNIOR, PUNTEL e FOLMER, 2015; STAMBERG, 2016).

Desse modo, a união da Literatura com a disciplina de Ciências teve como objetivo auxiliar o aprendizado sobre conceitos específicos na área da ecologia, oportunizando, através de oficinas de literatura infantil, a compreensão sobre as relações existentes entre alguns animais que compõem a fauna gaúcha e sua importância no ecossistema.

2. ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS, CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E A DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

Sabemos que a disciplina de Ciências se constitui por inúmeras palavras de difícil entendimento, que acabam fazendo parte da vida do aluno desde o 4º ano do Ensino Fundamental. Compreendemos a dificuldade que possuem os discentes em realizar as Conexões necessárias com essas palavras, tornando-as vocabulários compreensíveis e não fardos científicos. Assim, nos questionamos quanto a esses vocábulos, buscando estratégias didático-pedagógicas capazes de auxiliar essas conexões, buscando o conhecimento científico de forma prazerosa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam algumas saídas interessantes para os dilemas relacionados ao despertar da curiosidade, realizando o aprendizado e contemplando o currículo exigido. Uma das saídas é a interligação pedagógica entre áreas e a inserção dos temas transversais que se caracterizam pela inovação e preocupação em formar um sujeito mais capacitado a relacionar o conhecimento científico com o cotidiano.

A ideia é tornar o conhecimento científico parte da vida do aluno, desmistificar conceitos vistos sem relação em um livro didático, aguçar a curiosidade. Corroboram Romanatto e Viveiro (2015, p.10):

> A primeira característica da atividade científica é que mobilizamos conhecimentos quando nos admiramos ou surpreendemos com um fato, fenômeno ou evento da realidade (física, humana ou pensamento). Isso nos leva a uma pergunta, um questionamento, e pode nos impulsionar a uma investigação. A pergunta e a tentativa de buscar uma resposta é aquilo que move o conhecimento científico.

Ainda reforçam os PCN-Ciências:

> A abordagem dos conhecimentos por meio de definições e classificações estanques que devem ser decoradas pelo estudante contraria as principais concepções de aprendizagem (...). Quando há aprendizagem significativa, a memorização de conteúdos debatidos e compreendidos pelo estudante é completamente diferente daquela que se reduz à mera repetição automática de textos cobrada em situação de prova (BRASIL,1998, p.26)

Consequentemente, a utilização de histórias será uma estratégia pedagógica que poderá favorecer significativamente a prática docente na educação infantil e no ensino fundamental. Para Lajolo (2010), é indiscutível a importância de se ter a literatura como um componente curricular, o que propicia a formação cidadã. A autora ainda observa:

> É a literatura, como linguagem e como intuição, que se confiam dos diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos e utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar seu usuário competente (LAJOLO, 2010, p.106)

Compreendemos quão difícil é trabalhar com novidades dentro de um espaço-formal, pois convivemos com crianças que possuem as mais variadas tecnologias. Porém, devemos encontrar soluções para trabalhar com crianças tecnológicas que decifram códigos, jogos e frequentam diversos ambientes virtuais, aproximando, assim, a leitura e os conceitos científicos de seu cotidiano.

Para Toffler (2012), estamos nos aproximando de muitas novidades e acontecimentos importantes propiciados pela tecnologia e a baixo custo, o que não significa dizer que não permanecerão muitos desafios. As crianças necessitam de uma abordagem adaptada, com base na ludicidade, capaz de instigar a imaginação e garantir conhecimento.

O mesmo autor citado acima ainda relata:

> Trata-se de uma época de "escolarização inversa", quando as crianças ensinam o que aprenderam na escola aos pais, ajudando a reduzir as desconfianças em relação ao novo. Aqui, também, a tecnologia sozinha não oferece uma solução pronta para derrotar a ignorância. Afinal, é preciso que as forças políticas, econômicas e sociais sejam mobilizadas para educar as gerações do futuro (TOFFLER, 2012, p.410-411)

Nesse sentido, o modelo de convívio na sala de aula precisa ser repensado, para que os estudantes possam trabalhar em equipe, formando comunidades de aprendizagem, uns assessorando os outros, dividindo achados de suas pesquisas (NOGARO; CERUTTI, 2016).

É fundamental que o professor faça uso de várias possibilidades didáticas, oferecendo ao educando um espaço de tornar-se sujeito do seu aprendizado

3. MATERIAIS E MÉTODO

Foram realizadas oficinas de histórias infantis através de um projeto de extensão chamado "BIO Itinerante". Para isso, foi utilizado um livro de literatura produzido pelos acadêmicos do IV semestre do curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Santiago. O livro foi produzido na disciplina de Laboratório de Ensino de Ciências, intitulado "Uma história nada comum: viaje no mundo dos vertebrados" (figura 1).

Para a realização das oficinas, ocorreu a produção de *folders*, que foram divulgados no *Facebook* e nas escolas do município de Santiago. As escolas agendavam seus horários com a coordenadora da atividade e os acadêmicos visitavam as escolas com a atividade proposta. Importante salientar que o projeto está cadastrado como de extensão, por esse motivo não foi submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade.

As visitas ocorreram em 9 turmas de 7 escolas do município, totalizando uma amostra de 275 discentes. Para a realização da atividade, a turma foi dividida em grupos e cada grupo realizou a leitura de um

capítulo do livro, no qual constavam curiosidades em relação ao nicho ecológico de animais encontrados no RS, tais como: quero-quero, jaguatirica, lagartos, sapos, entre outros. Após a leitura do livro, distribuiu-se para cada grupo uma cartolina, e algumas imagens referente aos animais do livro, para que as crianças, orientadas pelos acadêmicos, confeccionassem um cartaz com as características que acharam mais interessantes do animal, apresentando ao grande grupo suas anotações.

Para avaliação da atividade realizou-se um pré e pós-teste para levantamento de dados, referentes a: conhecimento sobre animais homeotérmicos; ave símbolo do Rio Grande do Sul; diferença entre animais peçonhentos e venenosos; características de cobras peçonhentas, conhecimento sobre jaguatiricas; coaxar e veneno dos sapos; diferença entre gambás e raposas.

O pré e pós-teste eram os mesmos. Primeiramente, realizava-se o pré-teste para evidenciar o conhecimento dos alunos e, após a finalização das atividades, realizava-se o pós- teste, que permitia aos alunos que deixassem um recadinho ao grupo, referente ao conhecimento adquirido e a satisfação em realizar a oficina. A finalização da atividade ocorria com atividades formuladas pelos autores para serem aplicadas pela professora regente. Ocorreu a tabulação dos dados, comparando os testes realizados.

Figura 1 – livro "Uma história nada comum: viaje no mundo dos vertebrados"

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguem resultados referentes aos questionários aplicados durante as atividades em 275 discentes regularmente matriculados nos 6º, 7º e 8º anos das escolas estaduais do município de Santiago/RS.

Tabela 01 - Comparação entre o pré e o pós-teste relacionado a seguinte pergunta: Você já ouviu falar em animais homeotérmicos, marque-os:

Pré-Teste Resposta	Quantidade	Percentual	Pós-Teste Resposta	Quantidade	Percentual
Gambá	180	65,4%	Gambá	270	98,1%
Jaguatirica	230	83,6%	Jaguatirica	273	99,2%
Coruja	200	72,7%	Coruja	247	89,8%
Sapo	223	81,0%	Sapo	59	21,4%
Sardinha	180	65,4%	Sardinha	38	13,8%
Tubarão	193	70,1%	Tubarão	46	16,72%
Total	275	100%	Total	275	100%
Fonte: Elaborada pelas autoras			Fonte: Elaborada pelas autoras		

Devemos salientar que os alunos poderiam marcar mais de uma opção, dessa forma temos números que ultrapassam o total de discentes entrevistados. Observa-se que, inicialmente, existe uma confusão entre as palavras, pois, em sua maioria, os alunos marcaram que homeotérmicos é um termo utilizado para todos os animais.

Um fato que nos chamou a atenção é que essa atividade foi aplicada em turmas de 6º, 7º e 8º anos, na disciplina de Ciências, sendo que essa palavra é constante nos livros didáticos para referenciar a temperatura dos animais. Nota-se a grande dificuldade que os alunos de ensino fundamental possuem com vocábulos específicos. Após a realização do pós-teste, que só ocorreu após manuseio dos livros e aplicação da atividade, observou-se que, mesmo contendo erros, os animais que foram mais listados estão entre o gambá, jaguatirica e coruja, fato que comprova que a literatura poderá ser utilizada para adquirir conhecimentos, instigando o aprendizado.

Acreditamos que o uso da literatura auxiliou a assimilação de novos conceitos, oportunizando novas capacidades cognitivas. Fonseca (2018) afirma que as crianças aprendem aquilo a que estão expostas, nomeadamente os modelos sociais que fazem parte de sua ecologia cultural.

Ratifica Antunes (2015) “Faça do saber que seu aluno possui a âncora para os novos saberes a serem trabalhados”.

A tabela 2 faz referência ao reconhecimento da ave símbolo do RS.

Tabela 02 - Comparação entre o pré e o pós-teste relacionado a seguinte pergunta: Qual a ave símbolo do RS? Marque somente uma resposta:

Pré-Teste			Pós-Teste		
Resposta	Quantidade	Percentual	Resposta	Quantidade	Percentual
Coruja	115	41,8%	Coruja	13	4,7%
Gavião	44	16%	Gavião	10	3,6%
Quero-Quero	100	36,3%	Quero-Quero	247	89,8%
Sabiá	16	5,8%	Sabiá	5	1,8%
Total	275	100%	Total	275	100%
Fonte: Elaborada pelas autoras			Fonte: Elaborada pelas autoras		

Nota-se que apenas 36,3% dos alunos marcaram a alternativa correspondente ao Quero-Quero e 41,8% apontaram a Coruja como ave símbolo do RS. Após a leitura do livro e aplicabilidade do pós-teste, esse percentual modificou-se de maneira relevante, sendo que 89,8% consideraram o Quero-Quero como ave símbolo do RS.

Dentro desse contexto, observa-se a importância da leitura como forma de aprendizado em relação ao conhecimento científico, pois vivenciamos época em que a única leitura básica geralmente é de um livro didático.

Dessa forma, fica relevante o papel do professor em buscar novas alternativas para que o conhecimento levado para os alunos não se torne algo maçante; métodos que busquem aguçar a criatividade, o envolvimento, a curiosidade e o encantamento em relação ao aprendizado. Por isso, aprender dentro de um contexto tornará o aprendizado mais significativo.

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos em seu íntimo, quando eles acham sentido nas atividades propostas, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos criativos e socialmente relevantes. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2017).

Já a tabela 3 menciona o conhecimento sobre animais peçonhentos e venenosos.

Tabela 03 - Comparação entre o pré e o pós-teste relacionado ao seguinte questionamento: Animais peçonhentos são os mesmos animais venenosos?

Pré-Teste			Pós-Teste		
Resposta	Quantidade	Percentual	Resposta	Quantidade	Percentual
Sim	233	84,7%	Sim	6	2,1%
Não	42	15,2%	Não	269	97,8%
Total	275	100%	Total	275	100%
Fonte: Elaborada pelas autoras			Fonte: Elaborada pelas autoras		

Verifica-se que 84,7% dos alunos marcaram que animais peçonhentos e venenosos estão na mesma categoria. Porém, após a leitura, 97,8% observaram que os animais venenosos não são os mesmos animais peçonhentos.

Compreendemos que o conhecimento coloquial traz a ideia desses animais estarem na mesma categoria, Amabis e Martho (2017) salientam que o animal poderá ter veneno em sua pele e não ter a peçonha (canal inoculador), como observamos com as taturanas, sapos e rãs. Dessa forma, animais peçonhentos possuem canais inoculadores de veneno, que se comunicam com dentes, ferrões ou aguilhões.

Logo, podemos observar que a obra literária enfatizou de maneira lúdica os conceitos científicos abordados no livro didático, conceitos esses que passam, muitas vezes, despercebidos.

Segundo Moraes e Andrade (2010, p. 10):

> Quando os alunos iniciam seus estudos no Ensino Fundamental já chegam com ideias sobre o comportamento dos animais, das plantas, como o nosso corpo funciona etc., e essas curiosidades são construídas por interações socioculturais ou mesmo pelas aulas de Ciências. Se os alunos gostam de fazer as aulas práticas, significa que elas fazem sentido para eles e, consequentemente, o interesse pela aula teórica se torna maior. Quando os alunos se interessam por esse tipo de aula e o professor os motiva, eles vão despertar a vontade de agir e de progredir, e esse "desejo" vai fazer com que o aluno aprenda com mais facilidade o que ele precisa aprender.

Consequentemente, promover a associação da literatura infantil ao conhecimento científico é uma forma de promover teoria e prática. Nascibem e Viveiro (2015) realizaram um trabalho objetivando discutir a importância da inserção dos saberes populares no ensino de ciências no pensamento científico, observando que os saberes populares se constituem como uma ferramenta humanizadora, que auxilia na subjetividade do aluno, situando o mesmo como transformador do mundo, proporcionando educação científica crítica e cidadã.

A tabela 4 aborda as características marcantes de cobras peçonhentas.

Tabela 04 - Comparação entre o pré e o pós-teste relacionado a seguinte pergunta: Marque as características que você conhece sobre cobras peçonhentas:

Pré Teste			Pós-Teste		
Resposta	Quantidade	Percentual	Resposta	Quantidade	Percentual
Cauda	180	65,4%	Cauda	275	100%
Fosseta	230	83,6%	Fosseta	275	100%
Movimentos	200	72,7%	Movimentos	247	89,8%
Olhos	223	81,0%	Olhos	59	21,4%
Hábitos	180	65,4%	Hábitos	113	41%
Total	275	100%	Total	275	100%
Fonte: Elaborada pelas autoras			Fonte: Elaborada pelas autoras		

Percebe-se que que os discentes possuem conhecimento sobre as características de uma cobra peçonhenta, principalmente relacionado a cauda, fosseta loreal, tipo de olho e movimentação. Acreditamos que o livro didático é subsídio para esse conhecimento, além do capítulo sobre cobras despertar a curiosidade e dificilmente passar despercebido. Após a aplicação do pós-teste, já identificamos que as características mais marcantes continuaram sendo relacionadas à cauda, fosseta loreal e movimentos, porém com maior ênfase.

Durante a prática, notamos muita curiosidade em relação ao assunto, principalmente em relação ao mimetismo encontrado nessa classe de animais. Alguns relataram vídeos ou contavam histórias sobre cobras, o que tornou as discussões muito interessantes, apontando que muitas cobras realizam o mimetismo como forma de fugir dos predadores.

O que se pode salientar é que os alunos possuem conhecimento sobre as cobras peçonhentas; esse conhecimento muitas vezes é adquirido através da leitura do livro didático, reportagens e documentários exibidos na televisão. Salientamos que a obra literária auxiliará a reforçar conceitos, identificando a relação entre mimetismo e capacidade de sobrevivência.

Portanto, deve-se reconhecer a importância de novas estratégias que instiguem a curiosidade e imaginação, a troca de experiências e o saber científico. Castoldi e Polinarski (2010), afirmam que "a maioria dos professores tem uma tendência em adotar métodos tradicionais de ensino, por medo de inovar ou mesmo pela inércia, há muito estabelecida, em nosso sistema educacional", fato que irá corroborar para o desestímulo em relação à disciplina em que atua.

Já a tabela 5 aborda o conhecimento sobre o coaxar dos sapos.

Tabela 05 - Comparação entre o pré e o pós-teste relacionado ao seguinte questionamento: O coaxar dos sapos têm que tipo de função?

Pré-Teste			Pós-Teste		
Resposta	Quantidade	Percentual	Resposta	Quantidade	Percentual
Advertência	77	28%	Advertência	25	9,0%
Reprodução	111	40,3%	Reprodução	239	86,9%
Respiração	42	15,2%	Respiração	11	4%
Não sei	45	16,3%	Não sei	0	0%
Total	275	100%	Total	275	100%
Fonte: Elaborada pelas autoras			Fonte: Elaborada pelas autoras		

Percebe-se que apenas 40,3% dos alunos sabiam que o coaxar dos sapos estava relacionado a reprodução, 28% dos alunos acreditavam que o coaxar servia para advertência e 16,3% dos alunos são sabiam a função do mesmo. Após a leitura e discussão dos capítulo e aplicação do pós-teste, 86,9% marcaram reprodução. Mais uma vez identificamos que a leitura traz conhecimento científico, que esse tipo de conhecimento é pouco abordado em livros didáticos, pois faz referência a características muito peculiares. Os livros didáticos utilizados trazem conhecimento relacionado às características das classificações dos animais, na maioria das vezes, não faz a exemplificação de uma determinada espécie.

Acreditamos que a especificação de particularidades fará com que o aluno conheça as características típicas do animal, respeite sua condição, compreenda a importância do ser vivo para a cadeia alimentar, relacionando os desequilíbrios do meio com a extinção das espécies.

Endente-se que a leitura oportuniza um universo fascinante e repleto de possibilidades aos docentes e discentes. Prado (2009) afirma "[...] algo muito urgente para todas as escolas, e cuja falta tanto vem contribuindo para o esvaziamento cultural do povo brasileiro: a leitura. O contexto da sala de aula é um espaço onde a leitura deve ser imprescindível na formação social e intelectual dos alunos".

Esse é o intuito: formar leitores críticos, capazes de identificar as situações de risco, os desequilíbrios ambientais, a desestabilização das cadeias alimentares e suas consequências para o meio ambiente.

A tabela 5 salienta um bordão característico em nossa sociedade de que sapos mijam venenos e não possuem função específica no ecossistema.

Tabela 06 - Comparação entre o pré e o pós-teste relacionado ao seguinte questionamento: Você já ouviu falar que sapos mijam venenos e que não possuem importância no meio ambiente?

Pré-Teste			Pós-Teste		
Resposta	Quantidade	Percentual	Resposta	Quantidade	Percentual
Sim	258	93,8%	Sim	4	1,4%
Não	42	15,2%	Não	271	98,5%
Total	275	100%	Total	275	100%
Fonte: Elaborada pelas autoras			Fonte: Elaborada pelas autoras		

Verifica-se que, no primeiro momento, 93,8% dos discentes acreditavam que sapos mijavam veneno. Após aplicação do pós-teste, 98,5% dos alunos marcaram corretamente que esse animal não possui veneno em sua urina.

Salientamos a importância de desmistificar ideias, resignar conceitos, pois sapos são animais muito perseguidos. O conhecimento coloquial corrobora para que as pessoas matem e formulem conceitos errados em relação a esse animal, que é predador natural de insetos venenosos, aranhas e baratas. Assim, é fundamental disseminar informações referentes à importância ecológica e aos desequilíbrios que poderão ocorrer na cadeia alimentar, caso esses animais entrem em extinção.

Barros (2011) e Macedo (2009) reforçam que a sobrevivência dos anfíbios está relacionada diretamente com o equilíbrio do meio ambiente. Ainda salientam que, para a raça humana, seria impossível sobreviver sem esse controle natural, pois eles atuam regulando o crescimento populacional de insetos prejudiciais à saúde, e também controlam pragas que assolam as plantações e que, de certa forma, prejudicariam a alimentação humana.

Desse modo, observa-se a importância da alfabetização científica para desmistificar ideias populares. A real importância dessa alfabetização está na necessidade de a sociedade compreender conceitos-chave como forma de poder entender até mesmo pequenas informações e situações do dia a dia (SASSERON e CARVALHO, 2010).

A tabela 7 demonstra a deficiência de informações em relação a animais específicos encontrados em nosso bioma.

Tabela 07 - Comparação entre o pré e o pós-teste relacionado ao seguinte questionamento: Você já ouviu falar que a Jaguatirica é encontrada no RS e está ameaçada de extinção?

Pré-Teste			Pós-Teste		
Resposta	Quantidade	Percentual	Resposta	Quantidade	Percentual
Sim	103	37,4%	Sim	275	100%
Não	172	62,5%	Não	0	0%
Total	275	100%	Total	275	100%
Fonte: Elaborada pelas autoras			Fonte: Elaborada pelas autoras		

Durante a aplicação do pré-teste, 62,5% dos alunos não tinham conhecimento de que a Jaguatirica era um animal encontrado no RS, bem como está ameaçada de extinção. Após os debates e leitura, 100% dos discentes obtiveram essa informação. Acreditamos na relevância em discutir com os alunos sobre a extinção de espécies, o cuidado com a natureza, os desequilíbrios, porém pensamos, também, que é necessário muni-los de informações, relatar os animais que podem ser encontrados em nosso bioma, as características que apresentam e onde podem ser encontrados.

Compreendemos que o respeito pela biodiversidade está relacionado com o conhecimento, por isso o intuito da obra literária é relatar a fauna gaúcha, discutindo informações, conhecendo as características, facilitando o entendimento da relação entre equilíbrio ecológico, extinção e desastres ambientais provocados pelo homem.

O que podemos compreender é que, ao longo do tempo, o homem vem explorando o meio ambiente de maneira desordenada. O que encontramos, hoje, em grande parte do RS e do mundo são ambientes fragmentados e alterados, distribuídos em um mosaico de ambientes naturais espalhados entre áreas urbanas e industriais. As áreas naturais estão cada vez menores, mais alteradas e mais isoladas entre si. Essa redução de tamanho e o crescente isolamento têm reflexos diretos e indiretos sobre a diversidade biológica como um todo, sendo considerada uma das principais causas do declínio mundial das jaguatiricas.

Todo esse contexto mostra que um dos grandes desafios da educação é fazer uma grande massa de jovens se interessar pelas Ciências Naturais e, mais do que isso, aprender efetivamente seus conceitos básicos. Se isso ocorrer, muitos poderão prosseguir em seus estudos e formar um contingente representativo de cientistas, engenheiros, arquitetos, profissionais de saúde, administradores – e, claro, de professores bem formados, pois eles contribuem significativamente para o desenvolvimento de uma nação (PIASSI; ARAUJO, 2012).

A tabela 8 aborda a ideia da utilização de torniquetes em caso de picada de cobra, trazendo à tona um aprendizado popular.

Tabela 08 - Comparação entre o pré e o pós-teste relacionado ao seguinte questionamento: Você já ouviu falar em utilização de torniquetes para não espalhar o veneno de cobras?

Pré-Teste			Pós-Teste		
Resposta	Quantidade	Percentual	Resposta	Quantidade	Percentual
Sim	203	73,8%	Sim	0	100%
Não	72	26,1%	Não	275	0%
Total	275	100%	Total	275	100%
Fonte: Elaborada pelas autoras			Fonte: Elaborada pelas autoras		

Novamente, nos defrontamos com a importância de estabelecer a conexão do conhecimento coloquial com o científico pois, em primeiro momento, tivemos 73,8% de discentes que marcaram a utilização de torniquetes para que o veneno não se espalhe. Amabis e Martho (2017) salientam que o uso de torniquetes não é o mais indicado, pois favorecem hemorragias, infecções e gangrena do local.

Após a aplicação do pós-teste, todos afirmaram que esse tipo de medida não é mais utilizado. Compreendemos que algumas crianças comentam com seus pais seus aprendizados; desse modo, serão disseminadores de informações. Portanto, cabe ao aluno não somente memorizar, mas também fazer relações e atribuir significados àquilo com que toma contato nas situações de ensino-aprendizagem (CAMPOS; NIGRO, 2009).

A pergunta 9 está relacionada novamente com o conhecimento coloquial sobre os gambás.

Tabela 09 - Comparação entre o pré e o pós-teste relacionado ao seguinte questionamento: Gambás e raposas são os mesmos animais?

Pré-Teste			Pós-Teste		
Resposta	Quantidade	Percentual	Resposta	Quantidade	Percentual
Sim	267	97,0%	Sim	0	0%
Não	8	2,9%	Não	275	100%
Total	275	100%	Total	275	100%
Fonte: Elaborada pelas autoras			Fonte: Elaborada pelas autoras		

Observa-se que 97% dos alunos marcaram que gambás e raposas são os mesmos animais e apenas 2,9% sabiam a resposta correta. Após a aplicação da atividade, 100% dos discentes compreenderam que esses animais possuem diferenças.

Durante a aplicação da atividade, os alunos apresentavam grande falta de informação científica, pois contavam muitas histórias onde os gambás apareciam somente como predadores de galinhas. Não levavam em consideração a sua importância na cadeia alimentar, afirmando, em grande maioria, que os mesmos não traziam nenhum benefício para o ecossistema. Assim, compreendemos a importância de desmistificar fatos, propondo conhecimento e respeito pelos animais.

Consequentemente, o papel do professor como mediador, instigando, facilitando, oportunizando novas formas de aprendizado, explorando textos, leituras e livros das mais variadas formas, contribuirá para a alfabetização científica de seu aluno.

Neste contexto Hoffmann e Scheid (2011, p.21) afirmam que:

> Se o professor não explica corretamente as analogias do livro-texto ou se o aluno tem o livro como único material de estudo, a única referência é aquela feita pelo autor. Ao contrário do professor, os autores não possuem mecanismos para saberem se os alunos estão realmente compreendendo a analogia utilizada. Decorre a importância dos autores de livros didáticos utilizarem bons exemplos de analogias, antecipando qualquer dificuldade que os alunos possam apresentar em relação a estas, acrescentando, assim, as informações necessárias para uma boa compreensão.

Nessa mesma linha de pensamento, a alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação menos bancária e mais comprometida. Ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem que está escrita na natureza, podemos considerar analfabeto científico aquele incapaz de fazer uma leitura do universo" (CHASSOT, 2013).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a importância da leitura na vida escolar, acreditamos que o trabalho proporcionou o contato com a literatura infantil, realizou entretenimento, aguçou curiosidades em relação a animais encontrados no RS. Assim sendo, são necessárias novas metodologias para a ressignificação de conceitos, auxiliando para que a aprendizagem esteja além do currículo específico.

A literatura infantil em conexão com o conhecimento científico proporcionou discussões, desmitificação do conhecimento coloquial, alfabetização científica e possível disseminação de informações. Mais uma vez,

a escola configura-se como espaço-formal na busca de novas estratégias de aprendizagem, principalmente na disciplina de Ciências, que se configura como disciplina com vocábulos específicos de grande dificuldade.

Portanto, o professor deverá buscar alternativas que facilitem a ressignificação de conceitos e vocábulos, auxiliando para formar indivíduos leitores, críticos, protagonistas, que entendam a importância das relações ecológicas que se estabelecem no meio e as consequências dos desequilíbrios nas cadeias alimentares. Assim, conseguimos reforçar através da leitura o respeito e conscientização sobre a importância do equilíbrio ecológico; compreendendo que o ato de ler e a imaginação favorecem o aprendizado.

REFERENCIAS

[1] AMABIS, J.M.; MARTHO, G.R. Fundamentos da Biologia Moderna. 5 ed. São Paulo: Moderna, 2017.

[2] AMARAL, C.P. et al. Uma história nada comum: viaje no mundo dos vertebrados. Santa Maria. Editora e Gráfica Curso Caxias, 2018.

[3] ANTUNES, C. Vygotski, quem diria?! Em minha sala de aula. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

[4] BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

[5] BARROS, F. B. Biodiversidade, Uso de recursos naturais e Etnoconservação na Reserva extrativista Riozinho do Anfrísio. Dissertação do Programa de Doutoramento em Biologia da Conservação da Universidade de Lisboa, 2011.

[6] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais – 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

[7] _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais – 3º e 4º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 2000.

[8] CAMPOS, M.C.C.; NIGRO, R.G. Teoria e Prática em Ciências na Escola: O ensino – aprendizagem como investigação. 1 ed. São Paulo: FTD, 2009.

[9] CHASSOT, A. Alfabetização Científica: Uma possibilidade para inclusão social. Revista Brasileira de Educação, n. 22, p. 89-100, 2013.

[10] CARMINATTI, B.; DEL PINO, J. C. Concepções dos professores da área das Ciências da Natureza acerca da construção da interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico: a contribuição dos saberes docentes na realidade de duas escolas do norte gaúcho. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 103-125, 2015.

[11] CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA*, 1, Ponta Grossa, 2009. Anais do I SINECT. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo2.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

[12] CEIA, C. Profissão: professor de literatura. EntreLetras, Araguaína, v.3, p.195-214, 2012.

[13] FONSECA, V. Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

[14] HOFFMANN., M. B., SHCHEID., N. M. J., Analogias como ferramenta didática no ensino de biologia. Rev. Ensaio. Belo Horizonte. V.9., n.1., p.21-37. 2011.

[15] JUNIOR, J. D. P.; PUNTEL, R. L.; FOLMER, V. A percepção dos professores do Ensino Médio de uma escola da rede pública do município de Santa Maria/RS sobre ações interdisciplinares. Revista Ciências e Ideias, v. 06, p. 13-28, 2015.

[16] LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6 ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática. 2010

[17] LEIS, H.R. Especificidades e desafios da interdisciplinaridade nas ciências humanas. In: PHILIPPI JR.,A.; SILVA NETO, A.J. Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação. Barueri, SP: Manole, 2011.

[18] MACEDO, N. A. de. Estabelecendo uma amizade entre o homem e os anfíbios anuros: uma questão de educação na Escola do Meio Ambiente. Botucatu, 2009.

[19] MORAIS, M.B; ANDRADE, M. H. P. Ciências: ensinar e aprender, anos iniciais do ensino fundamental. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

[20] NASCIBEM, F.G.; VIVEIRO, A.A. Para além do conhecimento científico: a importância dos saberes populares para o ensino de ciências. Rev. Interacções. v. 11, n.39, p.285-295, 2015.

[21] NOGARO, A.; CERUTTI, E. As TICS nos labirintos da prática educativa. Curitiba: CRV, 2016.

[22] PRADO, M. O livro infantil e a formação do leitor. Petrópolis: Vozes, 2009. 76 p.

[23] PIASSI, L.P.; ARAUJO, P.T. A literatura infantil no ensino de ciências: propostas didáticas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Edições SM, 2012.

[24] ROMANATTO, M. C.; VIVEIRO, A. A. Alfabetização Científica: um direito de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização. Caderno 08. Brasília: MEC, SEB, 2015.

[25] STAMBERG, C. da S. A interdisciplinaridade e o ensino de ciências na prática de professores do ensino fundamental. Experiências em Ensino de Ciências, v.11, n. 3, 2016.

[26] TOFFLER, A. Criando uma nova civilização: a política da terceira onda. Rio de Janeiro: Record, 2012.

Capítulo 7

O discurso ecoteológico como mediação entre o cristianismo e as questões ambientais

Aldemir Inácio de Azevedo
Ícaro Benevides Simões

Resumo: O trabalho apresenta uma investigação desenvolvida sobre as abordagens que a Igreja Católica tem produzido em relação às temáticas ambientais emergidas nas últimas décadas e que tem sido objeto de estudos, debates e atividades de naturezas diversificadas em espaços acadêmicos, políticos e militantes. Estabeleceu como objetivo identificar e analisar os elementos que a instituição elabora e utiliza para construir um discurso ambiental próprio. Para isso foi explorada a noção de ecoteologia, cuja definição expressa a articulação entre as bases do cristianismo e as análises e preocupações com as problemáticas ambientais. Tratou-se de analisar o discurso ecoteológico a partir de fontes bibliográficas e dos conteúdos de documentos oficiais da Igreja Católica publicados a partir da década de 1960. Os resultados mostraram que o discurso católico sobre os temas ambientais articula elementos específicos do cristianismo com contribuições do campo científico, especialmente da ecologia e das ciências sociais. Em sua construção discursiva, as explicações e interpretações dos problemas ambientais destacam o distanciamento do homem em relação ao seu criador e à exacerbação dos objetivos econômicos. Os caminhos para solucionar os desafios surgidos a partir da degradação ambiental estão sempre vinculados à recuperação de uma responsabilidade moral própria da espécie humana com o planeta.

Palavras-chave: Discurso ambiental. Ecoteologia. Igreja Católica.

O trabalho é resultado de Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica desenvolvido de agosto de 2018 a julho de 2019 e uma versão desse trabalho foi apresentado no VI Congresso Nacional de Educação.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho assume como tema central o discurso da igreja católica sobre temas ambientais que foram pautados nos debates públicos por diferentes segmentos sociais nas últimas décadas. Tal discurso se materializa em torno de posicionamentos, conceitos e contribuições dessa instituição sobre as problemáticas ambientais, os quais são registrados em seus documentos oficiais. Portanto, o material empírico utilizado para as análises são documentos publicados pelos quadros hierárquicos centrais da Igreja Católica. Assim, pode-se afirmar que essas manifestações institucionais sobre problemas e desafios ambientais constituem importante esforço de educação ambiental na medida em que há intenção de disseminar ideias e influenciar comportamentos humanos mais equilibrados com a natureza.

Para desenvolver a análise proposta neste trabalho utiliza-se a categoria conceitual que é conhecida como discurso ambiental, desenvolvida especialmente pela área da sociologia ambiental. Os discursos ambientais refletem definições, valores e orientações das instituições, grupos e agentes sociais sobre temas de seus respectivos interesses e/ou debatidos pela sociedade em geral. E a literatura especializada tem mostrado que um discurso com características e identidade próprias é a ecoteologia, produzido sob a égide do cristianismo.

Nessa perspectiva são discutidas as tratativas realizadas pela Igreja Católica acerca de temáticas ambientais emergidas nas últimas décadas, cujas ideias se aglutinam em torno do discurso ecoteológico na forma de uma contribuição própria a este campo temático.

Levando em consideração que a Igreja Católica é reconhecida como instituição milenar, com organização e estruturação consolidada, bem como estando presente em diferentes continentes, países, territórios e estados, tal instituição tem construído discursos e práticas, ao lado de outras instituições sociais, acerca do meio ambiente. Ou seja, além de trabalhar na formação da consciência dos próprios fiéis, o discurso católico pode alcançar outras pessoas e grupos das sociedades onde a instituição atua.

Esses elementos constituem quadros referenciais que orientam a construção de concepções e a adoção de comportamentos entre os membros e fiéis, sobretudo utilizando da internalização de valores e normas morais, sendo que essas visões circulam nas diversas esferas da sociedade em geral e podem ter repercussões sociais importantes. Sendo assim, percebe-se a importância de trazer tais discussões, visto que essas estão presentes de forma significativa em seus vários contextos na nossa realidade, bem como enraizada em muitas sociedades.

Portanto, o presente trabalho teve como objetivo principal analisar os discursos, as práticas e as orientações da Igreja Católica a respeito de temas/problemas ambientais a partir dos seus documentos oficiais.

Além dessa introdução, o texto está estruturado em mais quatro seções, sendo finalizado com as considerações finais. A próxima seção apresenta os procedimentos metodológicos. A terceira seção apresenta uma breve discussão teórica sobre o discurso ambiental. A seção seguinte caracteriza a ecoteologia e suas bases cristãs. Na quinta seção são apresentadas as análises do conteúdo ecológico encontrado nos documentos da Igreja Católica da década de 1960.

2. METODOLOGIA

Este trabalho é um estudo bibliográfico com análise de conteúdo de material empírico. As discussões desenvolvidas tomaram como ponto de partida a categoria conceitual 'discurso ambiental'. A partir de sua compreensão tomou como objeto de análise, em segundo plano, a ecoteologia como uma manifestação conceitual reflexiva de um tipo específico de discurso ambiental. A ecoteologia, por sua vez, aglutina uma corrente de posicionamentos ambientais na qual situam-se os materiais empíricos que foram utilizados nas análises e discussões.

Sobre essas duas bases referenciais conceituais foram mobilizados trabalhos bibliográficos, os quais forneceram os elementos teóricos para o desenvolvimento das análises.

O material empírico escolhido é constituído por documentos oficiais publicados pela Igreja Católica, a partir de 1965, que apresentam alguma abordagem ecológica, na totalidade ou em parte. Portanto, identifica e analisa os elementos do discurso ecoteológico presentes em publicações institucionais (Cartas Encíclicas) dos quadros hierárquicos católicos. O recorte histórico escolhido se deve a dois fatores: foi a partir da década de 1960 que se intensificaram as preocupações e debates sobre as problemáticas ambientais emergentes; b) também foi nessa década que a Igreja Católica iniciou um importante

movimento de abertura e diálogo com as questões sociais relacionadas à sociedades de um modo geral, impulsionada pela realização do Concílio Vaticano II no período de 1962 a 1965.

Os documentos foram selecionados com base em levantamento bibliométrico a partir das seguintes palavras/expressões: natureza, ecologia e meio ambiente. Dentro do escopo proposto da pesquisa foram identificadas seis cartas encíclicas que serviram de objeto de análise, seguindo sua ordem cronológica para verificar o desenvolvimento das abordagens bem como tornar a reflexão mais fluida.

3. DISCURSO AMBIENTAL: DEFINIÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DE UM REFERENCIAL CIENTÍFICO E SOCIOPOLÍTICO

Para entendermos o discurso ambiental em suas diversas expressões, sejam eles sociais, culturais, religiosos, entre outros, é necessário que tenhamos em mente, de forma bem concreta e embasada, os conceitos iniciais que abordam tais aspectos. A partir desse embasamento, pode-se verificar o quão a referida temática está associada e entrelaçada nos diversos campos do conhecimento em que ela atua.

Hajer (1995: 264) *apud* Hannigan (2009, p. 61) define discurso como sendo "um conjunto de ideias, conceitos e categorizações que é produzido, reproduzido e transformado numa série particular de práticas, e através das quais o significado é dado a realidades físicas e sociais". Ou seja, o discurso é uma série interligada de "enredos" que interpretam o mundo ao nosso redor e que se tornam entranhada nas instituições sociais (GELCICH, et al., 2005, p. 379 *apud* HANNIGAN, 2009, p. 61). Cabe ressaltar que Hajer ainda não entra no mérito de discurso ambiental, mas no âmbito de discurso em si. Com isso, através dessa afirmação podemos associar tal pensamento ao próprio conceito de discurso, onde se trata de toda situação que envolve a comunicação em um determinado contexto, tida também como uma exposição de ideias que representa uma ideologia. Sendo assim, percebe-se que o discurso por ser uma prática humana se torna uma prática social, onde a análise desse discurso deve inevitavelmente levar em consideração o contexto em que se encontra. Para tanto, sigamos com Hannigan que por sua vez nos diz que

> Recentemente, a análise do discurso surgiu como um método de influência crescente para analisar a produção, recepção e uso estratégico de textos ambientais, imagens e ideias. Apesar de identificada como próxima do construcionismo social, a análise do discurso tem sido praticada com bons resultados por seguidores de outras "escolas" da teoria e da pesquisa ambiental, principalmente críticos teóricos, ecologistas políticos e analistas de políticas internacionais (HANNIGAN, 2009, p. 61).

É possível observar que Hannigan já começa a explorar a perspectiva de discurso através de indícios dos contextos ambientais, bem como seu diálogo quanto a outras esferas que trazem também o discurso ambiental por meio de teorias e pesquisas relevantes a essa perspectiva. Atrelado a isso, é importante observarmos que o discurso ambiental não surgiu de "um dia pro outro" e nem de "uma só vez", mas que ocorreu um longo processo para a realização dos acontecimentos ambientais contemporâneos e a percepção dos seus efeitos. É evidente que processos históricos (o desenvolvimento da científico, os avanços tecnológicos, a exploração da natureza pela humanidade) contribuíram de forma significativa para que o discurso ambiental se concretizasse com suas especificidades e tomasse uma proporção de tal modo a se tornar uma perspectiva de compreensão e explicitação das problemáticas ambientais. Levando em consideração ainda que com o inevitável processo de mudança da própria humanidade ao longo dos anos, tal discurso vem sofrendo alterações no que diz respeito ao que se dá atenção na perspectiva ecológica, ou seja, a relação do ser humano com o ambiente em que vive.

Hajer (*apud* Hannigan,1995) diz que o discurso, na perspectiva dos estudos ambientais, tem sido visualizado de diferentes maneiras, indo do "enredo" que fornece um sinal para a ação dentro de práticas institucionais, passando por uma "estrutura de movimento social" que possibilita as práticas das organizações de movimento ambiental, até uma "retórica" ambiental construída em volta de palavras, imagens, conceitos e práticas. Portanto, o próprio discurso é uma prática social muito diversificada, cuja elaboração é sustentada por motivações políticas, ideológicas, econômicas, culturais, religiosas etc. Daí, é notório o quanto o discurso ambiental pode ser analisado minuciosamente no que diz respeito à consideração em quais contextos estão sendo produzidos, pois seja no âmbito social, cultural, religioso, educacional, cada "instituição" nos trará uma visão desse discurso segundo o contexto a qual está inserido. Vejamos aqui a importância do embasamento desses contextos, ou seja, saber diferenciar o que cada instituição tem como papel na sociedade de forma a entender o que cada uma traz em seu discurso

ambiental e o que esse discurso impacta diretamente tanto no próprio desenvolvimento humano quanto em suas práticas relativas ao ambiente exterior ao homem.

Segundo Hannigan

> Analistas do discurso têm sido também criticados por sobrestimarem a importância do discurso nas políticas ambientais e na formulação de políticas. Hajer (1995: 6), por exemplo, insiste que os interesses são constituídos *primariamente* através do discurso, incluindo também outras práticas institucionais e instituições (HANNIGAN, 2009, p. 61).

Vejamos que até a política ambiental, definida de um modo geral como o conjunto de normas, leis e ações públicas destinadas à preservação do meio ambiente em um dado território, pode ser analisada a partir da influência de determinado discurso ou emanar um discurso próprio. Trazendo para nossa realidade, no Brasil a política ambiental só se tornou efetiva a partir da década de 1930. As primeiras ações governamentais no que tange a preservação ambiental caracterizaram-se pela criação de parques nacionais, cujos primeiros exemplos são o Parque Nacional de Itatiaia (localizada na divisa entre os Estados de MG e RJ) e o Parque de Iguaçu (entre o Paraná e a Argentina). Além dessas ações, em 1934 foi elaborado o primeiro Código Florestal Brasileiro que consiste na regulamentação do uso da terra no sentido de preservar o meio natural.

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se afirmar que as políticas ambientais servem para minimizar os impactos ambientais gerados pelo crescimento econômico e urbano, e justamente por isso que essas políticas devem ser norteadas por princípios e valores ambientais que visem primordialmente a sustentabilidade. A partir desse pensamento, as políticas tornam-se instrumentos importantes para a validação de um futuro com desenvolvimento e preservação ambiental.

Um discurso ambiental que se destacou nas últimas décadas, em decorrência da emergência das crises ambientais, é a ecoteologia. Ele não surgiu nesse contexto recente, mas ganhou novas interpretações e análises associadas às manifestações das problemáticas ambientais que despontaram a partir da segunda metade do século XX. Sua origem certamente está vinculada ao cristianismo e sua história, que sempre apresentou uma visão e explicações *sui generis* para a relação homem-natureza. Esse pensamento se trata basicamente da reflexão que busca argumentar a existência de uma unidade da experiência cristã e de sua formulação, apresentando sob sua perspectiva a relação entre criação, história, personificação das divindades cristãs e destino dos fiéis.

Na trajetória das questões ambientais das últimas décadas observa-se que a Igreja Católica tem se inserido neste campo utilizando um discurso construído e reproduzido durante séculos. E ao mesmo tempo e ao seu modo tem se esforçado para inserir novos elementos e atualizá-lo. É essa participação da Igreja Católica nos debates ambientais, sob uma ótica própria, que será explorada na próxima seção, a partir da análise de alguns documentos produzidos pela instituição a partir da década de 1960.

4. RELAÇÃO ENTRE ECOLOGIA E TEOLOGIA: OS ARGUMENTOS DO CRISTIANISMO CATÓLICO

A visão cristã sobre a natureza e sua relação com a espécie humana é desenvolvida a partir da tríade divino-homem-natureza. A partir da teoria criacionista o ser humano é uma espécie de administrador da criação que exerce uma função de interlocução entre as demais criaturas e o divino. Portanto, o homem é dotado de uma responsabilidade de representação divina entre todos os seres que compõem o planeta. Buscando distanciar o papel da humanidade, segundo a perspectiva criacionista, da mentalidade capitalista que transforma a natureza em mera mercadoria Junges (2009, p. 367) afirma que "O papel do ser humano não é apropriar-se da natureza como dono e explorador, mas realizar a função de um jardineiro que cuida da harmonia e beleza do jardim criado [...]".

O uso da terra e seus recursos deve ser limitado à reprodução da vida. Nessa argumentação a espécie humana para o cristianismo é destacada das demais espécies e é investida de responsabilidade de caráter particular. Essa visão é explicitada por Murad quando afirma que "A teologia em diálogo com o mundo contemporâneo assume o pressuposto do antropocentrismo: o ser humano é o centro do Universo e a razão de ser de tudo o que existe" (MURAD, 2009, p. 284). O autor reforça ainda mais essa concepção da seguinte forma: "A teologia mostra que toda a realidade material é boa, pois vem das mãos do criador. De outra parte, acentua que tudo foi criado para o ser humano" (MURAD, 2009, p. 284).

Segundo Murad (2009) a ecoteologia apresenta avanços e contribuições em relação à teologia tradicional sob o ponto de vista formal e de conteúdo. No primeiro caso busca superar a fragmentação dos saberes

propondo a construção de uma visão holística. E no segundo caso reflete de maneira unificada sobre a criação e o destino da humanidade na visão cristã, "incluindo necessariamente a ecosfera, a comunidade biótica, todos os seres" (MURAD, 2009, p. 288). Segundo o autor esse processo é uma espécie de correção de rumo da reflexão teológica em relação ao lugar do homem no planeta.

> O ser humano está no centro, mas não sozinho. Ele é fruto da evolução do cosmo, a sua expressão em grau de mais elaborada autoconsciência. Compreender-se em múltiplas relações de dependência e autonomia em relação, diferenciação e alteridade diante do outros seres, longe de alimentar atitude de dominação, suscita responsabilidade. O ser humano é responsável não somente pelo futuro da história, mas também do cosmo, no âmbito da "casa comum", que é o planeta Terra. (MURAD, 2009, p. 288)

De forma contundente o autor conclui que a ecoteologia é uma perspectiva no interior da teologia contemporânea que desenvolve uma reflexão integradora e dialogal acerca das relações entre a humanidade, o planeta e o cristianismo (MURAD, 2009). Nessa perspectiva, "O escopo da teologia ecológica em desenvolver teologicamente o entrelaçamento dos seres leva-a a centrar sua atenção sobre o planeta Terra, visto em sua totalidade constituída de natureza ambiental e de seres humanos" (GONÇALVES; CANATTA, 2008, p. 91).

A ecoteologia como uma corrente de pensamento dentro da teologia geral desenvolvida por representantes e/ou membros da Igreja Católica tem sua base e pontos de conexão na teologia do processo, no ecofeminismo e no pensamento de Jürgen Moltimann. A teologia do processo pensa o mundo como um organismo, buscando superar o esquema dualista e o modelo mecânico da física newtoniana. Nesse sentido, "a realidade não é estática, imóvel, separada e substancial, mas é dinâmica, está em processo" (COSTA JR.2012, p. 137). Assim, a vida de cada ser deve ser pensada na relação com o seu meio ambiente, o que conduz a uma perspectiva que valoriza todos os seres, rompendo com a visão utilitarista. Aqui o ser humano é pensado como parte de um inclusivo ecossistema. A teologia ecofeminista defende, a partir da visão e experiência femininas, a presença divina em todos os elementos e seres que integram o universo numa perspectiva panenteísta. Destaca-se o olhar do feminino a partir das categorias 'criação' e 'terra'. O pensamento de Moltmann desenvolve um raciocínio em que a divindade cristã é compreendida de forma relacional e não hierárquica, uma espécie de circularidade dinâmica com os demais seres, com o mundo e a história. De acordo com nas análises de Moltmann "As diferentes formas de organização e modos de comunicação de sistemas abertos, começando com a matéria informada até os sistemas viventes, do ecossistema da terra até o sistema solar, nossa Via Láctea e as galáxias do universo" (COSTA JR., 2012, p. 142).

Observa-se que esse campo de reflexão busca entrelaçar diversos temas originados em diferentes momentos históricos e tem alimentando a trajetória da Igreja Católica. Assim, são utilizados desde os elementos mais fundamentais da fé cristã (como por exemplo o criacionismo), absorvendo as ideias da doutrina social que defende justiça e igualdade social entre os seres humanos e culmina com a proposição de uma ética ambiental que seja solidária e responsável com as demais espécies do planeta. Nesse sentido, a ecoteologia se esforça por evidenciar a necessidade de realizar transformações sensíveis e práticas na consciência e nas atitudes dos indivíduos assim como na esfera das políticas públicas e das decisões econômicas (MURAD, 2009; SILVA; NASCIMENTO, 2015; OLIVEIRA, 2015). É importante dizer que qualquer relação ou transformação entre ser os humano e a natureza é sempre postulada a partir do "homem religioso" que se posiciona no mundo a partir da visão cristã.

O processo de elaboração desse campo temático pretende colocar em diálogo a fé cristã, a razão e as ciências a partir da análise e debate dos problemas ambientais com o objetivo de contribuir para o conhecimento sobre a ecologia. E assim a igreja católica organiza um discurso próprio em que evidencia a sua visão e preocupações com os temas ambientais. Conforme afirmam Gonçalves e Canatta (2008, p. 91) "[...] a teologia ecológica haverá de abarcar as questões ambientais, políticas, econômicas, sociais, antropológicas e éticas, submetendo-as à uma análise hermenêutico-teológica [...]".

Uma das principais referências da teologia ecológica na América Latina é Leonardo Boff que há mais de duas décadas vem publicando trabalhos sobre questões ambientais sob a perspectiva da visão cristã. Sua obra é voltada a denunciar os problemas ambientais e a consequente crise instaurada no planeta como resultado da apropriação predatória e violenta da humanidade sobre os recursos naturais. Para este teólogo a solução dessa crise é o desenvolvimento de uma responsabilidade ética criadora de laços de reciprocidade entre todos os seres ao que ele denomina de cosmovisão (BOFF, 1995). Nessa mesma direção Gonçalves e Canatta dizem que a superação da crise ecológica "[...] deverá ser fruto de uma cultura

ecológica que compreende ser a ecologia um saber marcado pela excelência das relações, interconexões, interdependências e intercâmbios de tudo, com tudo em todos os pontos e em todos os momentos" (GONÇALVES; CANATTA, 2008, p. 90). Portanto, segundo os autores, a ecologia é assumida como um conhecimento que resulta da relação entre vários saberes e da relação entre diversos objetos de conhecimento.

Por fim, um aspecto comum encontrado nas exposições sobre a ecoteologia é que os autores buscam distanciar a narrativa criacionista da responsabilidade pela origem da mentalidade instrumental e dominadora do homem sobre a natureza que se aprofundou nos últimos séculos, ressignificando o "Sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a" para uma perspectiva de cuidado e não de exploração.

5. A ABORDAGEM ECOLÓGICA NOS DOCUMENTOS DA IGREJA CATÓLICA

Após a discussão sobre a ecoteologia, vamos apresentar a análise de alguns aspectos identificados no documentos oficiais da Igreja Católica que mostram sua percepção diante do cenário ambiental das últimas décadas, bem como seus posicionamentos sobre os comportamentos humanos em relação a natureza. Desse modo, o objetivo nesse momento é trazer análises e dialogar com esses documentos oficiais dessa instituição acerca do discurso ecoteológico de maneira explicitar a sua visão sobre a situações ambientais que vem ocorrendo em nossa realidade. Nessa perspectiva, serão apresentadas análises acerca de algumas cartas encíclicas, documentos oficiais da Igreja Católica, sendo uma comunicação escrita papal dirigida aos bispos de todo o mundo e, por meio deles, a todos os fiéis.

Na carta encíclica Octogesima Adveniens, do Papa Paulo VI, publicada em 1971, são relatados aspectos importantes no que se refere ao meio ambiente e a visão que o homem tem para com a natureza, onde por meio de seu ponto de vista, quando a espécie humana percebe uma modificação em seu horizonte, uma outra transformação começa a fazer-se sentir, sendo essa consequência tão dramática quanto inesperada da atividade humana (PAULO VI, 1971, p. 9). Daí, é descrito que o homem toma consciência dessa atitude inerente ao ser humano, e que por motivo da exploração inconsequente da natureza, corre-se o risco de destruí-la, podendo assim ser vítima dessa degradação que se apresenta na poluição, na geração de lixo e novas doenças que surgem. Nesse documento é explicitada uma articulação entre o domínio utilitarista da natureza, manifesto no intenso desenvolvimento industrial, e a emergência dos problemas sociais tais como a urbanização precária, o desemprego e a pobreza. Também é desferida uma forte crítica à busca do progresso, pois mesmo reconhecendo os seus benefícios a autoridade eclesial chama atenção para os riscos de uma busca sem limites de crescimento econômico quantitativo.

Na carta encíclica Sollicitudo Rei Socialis, escrita em 1987 pelo papa João Paulo II, foi abordada também a preocupação acerca das questões ecológicas, mais especificamente alertando aos fiéis quanto a moralidade que envolve a temática, pois a relação com a natureza se estabelece a partir de comportamentos concretos que podem gerar degradação ambiental, manutenção das condições de cada momento ou a melhoria das condições ecológicas. Ou seja, segundo o pensamento expresso no documento, a partir do momento em que o ser humano se conscientiza da sua moralidade, principalmente para com a sociedade na qual ele vive, consequentemente ele acatará e respeitará os mandatos divinos aos quais está submetido.

> Torna-se evidente, uma vez mais, que o desenvolvimento e a vontade de planificação que o orienta, assim como o uso dos recursos e a maneira de os utilizar, não podem ser separados do respeito das exigências morais. Uma destas impõe limites, sem dúvida, ao uso da natureza visível. O domínio conferido ao homem pelo Criador não é um poder absoluto, nem se pode falar de liberdade de "usar e abusar", ou de dispor das coisas como melhor agrade (JOÃO PAULO II, 1987, p. 28).

A afirmação do papa João Paulo II busca explicitar o quanto o ser humano é limitado perante as leis as quais ele se submete quando está consciente de sua moralidade, bem como do papel ao qual ele tem para com a sociedade, e majoritariamente nas suas ações que impactam o ambiente em que vive. Lembrando que a limitação descrita aqui é oriunda da fé cristã em um deus criador de todas as coisas. Esse documento também discute a questão do desenvolvimento como uma dimensão das sociedades modernas que precisa ser pensada criticamente diante dos efeitos nefastos que provoca sobre a natureza. Um registro importante encontrado nesse texto é a mensagem esperançosa em relação a uma emergente conscientização sobre os limites da natureza, conforme se vê na afirmação abaixo.

> uma maior consciência dos limites dos recursos disponíveis e da necessidade de respeitar a integridade e os ritmos da natureza e de os ter em conta na programação do desenvolvimento, em vez de os sacrificar a certas concepções demagógicas do mesmo. É, afinal, aquilo a que se chama hoje preocupação ecológica. (JOÃO PAULO II, 1987, p. 20)

Na carta encíclica Centesimus Annus, também do Pontífice João Paulo II, publicada em 1991, é apresentado enfaticamente o debate sobre as questões ambientais emergentes à época que abordam principalmente a relação do ser humano com a natureza, a partir de suas práticas e ações no âmbito ecológico na sociedade atual, bem como um necessário diálogo para a conscientização humana diante do meio em que esse vive, a preocupação com o consumismo e a escassez ambiental.

> Igualmente preocupante, ao lado do problema do consumismo e com ele estritamente ligada, é a questão ecológica. O homem, tomado mais pelo desejo do ter e do prazer, do que pelo de ser e de crescer, consome de maneira excessiva e desordenada os recursos da terra e da sua própria vida. Na raiz da destruição insensata do ambiente natural, há um erro antropológico, infelizmente muito espalhado no nosso tempo. O homem, que descobre a sua capacidade de transformar e, de certo modo, criar o mundo com o próprio trabalho, esquece que este se desenrola sempre sobre a base da doação originária das coisas por parte de Deus (JOÃO PAULO II, 1991, p. 30).

A partir desse discurso crítico acerca das ações humanas, vemos que João Paulo II volta especificamente para o comportamento do indivíduo diante do que lhe é oferecido pela natureza, porém não se contenta com o natural. Ele está sempre em busca da transformação, causando consequentemente a desordem do ambiente em que vive, avaliada como uma atitude insensata. Interessante observar que destaca-se a capacidade de a espécie humana transformar o mundo pela mediação do trabalho. Cabe salientar ainda que essa prática descrita está diretamente ligada ao consumismo exacerbado praticado pelo modo de vida das sociedades humanas dos últimos séculos. A autoridade eclesial afirma ainda que o indivíduo se preocupa mais com o desejo do ter e do prazer do que pelo ser e de crescer, o que é precedente do comportamento consumista.

Seguindo essa análise do consumismo exacerbado que produz efeitos destrutivos sobre a qualidade ambiental, as discussões vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1970, com a publicação do relatório Limites do Crescimento, até os dias atuais destacando o quanto esse comportamento se mostra prejudicial para com todos nas sociedades contemporâneas. A partir do momento em que o ser humano adota os padrões tecnológicos baseados no pressuposto de que os recursos ambientais são inesgotáveis, consequentemente tem-se a degradação ambiental contribuindo com a escassez desses recursos.

> Além da destruição irracional do ambiente natural, é de recordar aqui outra ainda mais grave, qual é a do *ambiente humano*, a que se está ainda longe de prestar a necessária atenção. Enquanto justamente nos preocupamos, apesar de bem menos do que o necessário, em preservar o "habitat" natural das diversas espécies animais ameaçadas de extinção, porque nos damos conta da particular contribuição que cada uma delas dá ao equilíbrio geral da terra, empenhamo-nos demasiado pouco em *salvaguardar as condições morais de uma autêntica "ecologia humana".* [...] Neste contexto, são de mencionar os graves problemas da moderna urbanização, a necessidade de um urbanismo preocupado com a vida das pessoas, bem como a devida atenção a uma "ecologia social" do trabalho. (JOÃO PAULO II, 1991, p. 31).

Seguindo essa linha de raciocínio, temos que frente ao rápido crescimento das grandes cidades, bem como da poluição, as ações dos urbanistas caracterizam o nascimento do urbanismo. Assim, percebemos que essa perspectiva de urbanização também está fortemente entrelaçada no discurso ambiental ao qual se discute nesse contexto. A cidade e o mundo urbano são construções icônicas da modernidade e do processo de industrialização dos últimos séculos que vem apresentando crescentemente maiores desafios relativos aos problemas ambientais.

Outra carta encíclica do Pontífice João Paulo II, chamada Evangelium Vitae, de 1995, vem relatando questões a respeito do discurso ecoteológico, mais especificamente abordando a visão cristão, relembrando ainda da criação divina, deixando claro o quanto o ser humano está submetido às leis cristãs quando escolhe seguir tal religião.

> Chamado a cultivar e guardar o jardim do mundo (cf. Gn 2, 15), o homem detém uma responsabilidade específica sobre o ambiente de vida, ou seja, sobre a criação que Deus pôs ao serviço da sua dignidade pessoal, da sua vida: e isto não só em relação ao presente, mas também às gerações futuras. É a questão ecológica — desde a preservação do "habitat" natural das diversas espécies animais e das várias formas de vida, até à "ecologia humana" propriamente dita — que, no texto bíblico, encontra luminosa e forte indicação ética para uma solução respeitosa do grande bem da vida, de toda a vida. Na realidade, o domínio conferido ao homem pelo Criador não é um poder absoluto, nem se pode falar de liberdade de "usar e abusar", ou de dispor das coisas como melhor agrade (JOÃO PAULO II, 1995, p. 35).

João Paulo II lembra que o homem é chamado a cultivar e guardar o jardim do mundo, o que se trata objetivamente da terra em vive, e destaca o quanto a espécie humana é dotada de uma responsabilidade específica sobre o ambiente de vida. Ao tomar consciência desse papel fundamental para com a vida, principalmente, o ser humano precisa também perceber que essa responsabilidade recai igualmente em relação as gerações futuras no que se refere às condições ecológicas adequadas para a sobrevivência de todas as espécies, que abrange desde a preservação do habitat natural até a ecologia humana.

Os registros da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe (CELAM), realizada em 2007, também apresentam algumas reflexões sobre temas relativos às condições ambientais do continente. Destaca-se a biodiversidade da América Latina, bem como os conhecimentos tradicionais no uso de muitos recursos naturais, especialmente dos povos originários. Porém, os bispos chamam a atenção para o fato de que esses povos são recorrentemente alijados dos processos decisórios sobre a exploração econômica dos recursos naturais.

> Nas decisões sobre as riquezas da biodiversidade e da natureza, as populações tradicionais têm sido praticamente excluídas. A natureza foi e continua sendo agredida. A terra foi depredada. As águas estão sendo tratadas como se fossem mercadoria negociável pelas empresas, além de terem sido transformadas num bem disputado pelas grandes potências. Exemplo muito importante nessa situação é a Amazônia (CELAM, 2007, p. 46).

A devastação ambiental e as ameaças às condições de vida das sociedades são denunciadas como efeitos da mercantilização da natureza e das disputas de poder que prejudicam especialmente as populações mais pobres: "Com muita freqüência se subordina a preservação da natureza ao desenvolvimento econômico, com danos à biodiversidade, com o esgotamento das reservas de água e de outros recursos naturais, com a contaminação do ar e a mudança climática" CELAM, 2007, p. 40).

O termo ecologia enquanto processos e interações complexas entre os seres e o ambiente em que vivem gerando um equilíbrio que assegura a vida do planeta é tomada como uma categoria para defender a ideia da existência/necessidade de uma ecologia humana. Esta se caracterizaria por laços sociais baseados na solidariedade, justiça, responsabilidade e ética, e, obviamente, em um conjunto de princípios e valores cristãos. E na visão expressa nesse documento só uma convergência entre a ecologia humana e a ecologia natural é capaz de promover uma verdadeira transformação no curso da degradação ambiental e do ser humano.

Na carta encíclica Caritas In Veritate da autoridade eclesial Bento XVI, de 2009, é defendida a ideia de que o ser humano não tem apenas de defender a terra, a água e o ar como doações da criação que pertencem a todos, mas deve sobretudo proteger o homem da destruição de si mesmo. Nessa perspectiva, observemos que a Igreja Católica expõe a degradação da natureza como algo diretamente ligada às práticas culturais que são produzidas a partir da convivência humana (quando a ecologia humana é respeitada dentro da sociedade, beneficia também a ecologia ambiental).

> Para preservar a natureza não basta intervir com incentivos ou penalizações econômicas, nem é suficiente uma instrução adequada. Trata-se de instrumentos importantes, mas o problema decisivo é a solidez moral da sociedade em geral. Se não é respeitado o direito à vida e à morte natural, se se tornam artificiais a concepção, a gestação e o nascimento do homem, se são sacrificados embriões humanos na pesquisa, a consciência comum acaba por perder o conceito de ecologia humana e, com ele, o de ecologia ambiental (BENTO XVI, 2009, p. 36).

Nota-se que o discurso de Bento XVI se estende para a dimensão social, ou seja, aqui é evocada a moralização humana a qual deve-se o respeito, bem como o direito à vida e à morte natural antes de mais nada, pois tal concepção está diretamente relacionada com o impacto que pode ser causado através dessa ação humana. Vemos ainda que Bento XVI faz uma interligação desse respeito à vida e à morte com a consciência comum, onde essa acaba não tendo mais o conceito de ecologia humana como uma vertente necessária ao conhecimento humano, bem como a ecologia ambiental. A visão do documento dá destaque especial à necessidade de uma moralidade que seja capaz de controlar comportamentos em benefício de evitar a destruição da natureza e a autodestruição.

Continuando a discussão no âmbito social quanto a esse respeito ecológico e ambiental, Bento XVI afirma que "é uma contradição pedir às novas gerações o respeito do ambiental natural, quando a educação e as leis não as ajudam a respeitar-se a si mesmas" (BENTO XVI, 2009, p. 36). Com base nessa perspectiva, observa-se um viés crítico ao modo de viver e agir das sociedades contemporâneas, considerando que a vida em coletividade supõe uma responsabilidade de cada indivíduo em relação aos demais. Enquanto as novas gerações não estiverem educadas ecológica e ambientalmente, além de socialmente, bem como as leis não estiverem sendo praticadas da maneira que devem ser, não haverá a conscientização humana para uma mudança necessária em prol das dimensões ecológica e ambiental.

> Toda a lesão da solidariedade e da amizade cívica provoca danos ambientais, assim como a degradação ambiental por sua vez gera insatisfação nas relações sociais. A natureza, especialmente no nosso tempo, está tão integrada nas dinâmicas sociais e culturais que quase já não constitui uma variável independente. A desertificação e a penúria produtiva de algumas áreas agrícolas são fruto também do empobrecimento das populações que as habitam e do seu atraso. Incentivando o desenvolvimento econômico e cultural daquelas populações, tutela-se também a natureza (BENTO XVI, 2009, p. 36).

Nessa perspectiva, Bento XVI aponta para o aspecto relacional e mutuamente direcionado das diferentes formas de degradação da vida social e da destruição ambiental. Daí o desenvolvimento de certos valores (solidariedade, bondade, compaixão) nas relações sociais resultará em sociedades educadas ecologicamente, ambientalmente, politicamente, culturalmente, etc. Nas atuais circunstâncias as mudanças de comportamentos requerem a compreensão de que as dinâmicas sociais e da natureza não variáveis independentes.

A carta encíclica Laudato Si do Papa Francisco, publicada em 2015, discute essencialmente o cuidado com a casa comum (planeta terra), ou seja, o ato de preocupar-se com a existência da natureza e a família a que o ser humano pertence. Vale destacar que este documento trata exclusivamente das questões ambientais contemporâneas. Portanto, ele simboliza um gesto mais profundo da igreja em assumir os problemas ambientais contemporâneos e a lógica social em vivemos como algo fundamental para humanidade. Por isso desenvolve análises e considerações mais extensas e densas sobre diversos desafios ambientais em que todo o planeta está envolvido neste momento histórico. Aborda sobre a perda de biodiversidade em diferentes ecossistemas, trata a questão da água sob a ótica da disponibilidade e da qualidade, assinala a exaustão de alguns recursos naturais e discute os diversos tipos de poluição e as mudanças climáticas que já são sentidas em algumas partes do planeta. Esses desafios são ainda relacionados com os graves problemas sociais que atingem grandes contingentes populacionais em diversas regiões do planeta, tais como a pobreza, a desigualdade e a exclusão social, crescimento populacional, a urbanização desenfreada, a privatização dos espaços, a violência, o desemprego, a insuficiente cobertura na oferta de serviços de saneamento, de energia elétrica e de equipamentos tecnológicos, entre tantos outros.

> O ambiente humano e o ambiente natural degradam-se em conjunto; e não podemos enfrentar adequadamente a degradação ambiental, se não prestarmos atenção às causas que têm a ver com a degradação humana e social. De facto, a deterioração do meio ambiente e a da sociedade afectam de modo especial os mais frágeis do planeta: Tanto a experiência comum da vida quotidiana como a investigação científica demonstram que os efeitos mais graves de todas as agressões ambientais recaem sobre as pessoas mais pobres (FRANCISCO, 2015, p. 15).

A encíclica traz um capítulo específico em que analisa criticamente o desenvolvimento tecnológico como fonte de enorme poder e criatividade para a humanidade, porém, de outro lado, é provocador de muitos danos à natureza, alguns até irreversíveis. Por fim, é importante mencionar a proposta da ecologia integral apresentada pelo Papa Francisco. A proposição se fundamenta na adoção de algumas diretrizes: uma visão

ecológica que integre o ambiental, o social e o econômico; uma ecologia cultural que reconheça e valorize as riquezas culturais, o patrimônio artístico e histórico, as identidades; uma preocupação com a qualidade de vida no espaço de vida cotidiano das pessoas; a adoção de um princípio do bem comum e; uma justiça intergeracional voltada a considerar as condições de vida que serão deixadas para as gerações futuras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua trajetória a partir do final do século XX a igreja católica realizou esforços contínuos para se engajar nos debates ambientais, acompanhando os temas e problemas que emergiram nesse período. E no início do século XXI tem assumido com maior intensidade a inserção nessa seara. O significado desse movimento é que a instituição busca se posicionar e demarcar espaço em um campo de discussões que se tornou fundamental para a humanidade e o planeta em sua totalidade. Assim, emite uma mensagem ambiental construída sobre os fundamentos cristãos, tanto para seus membros quanto para a sociedade em geral.

Os documentos analisados trazem no seu conteúdo tópicos, capítulos específicos ou textos integrais nos quais são expressas as percepções, avaliações e, sobretudo, orientações em relação à leitura e encaminhamentos para os problemas ambientais sob a ótica cristã. Portanto, as análises mostraram que o discurso católico sobre os temas ambientais articula elementos específicos do cristianismo com contribuições do campo científico, especialmente da ecologia e das ciências sociais. Em sua construção discursiva, as explicações e interpretações dos problemas ambientais destacam o distanciamento do homem em relação ao seu criador e à sujeição os objetivos econômicos, especialmente o consumismo. Por outro lado, os caminhos para solucionar os desafios surgidos a partir da degradação ambiental estão sempre vinculados à recuperação de uma responsabilidade moral própria da espécie humana com o planeta.

Diante disso, vê-se que a materialização das preocupações da Igreja Católica com o planeta tem gerado manifestações em defesa da vida e do ambiente, destacando a importância de como usufruir dos recursos naturais acessíveis e de uma conscientização nos moldes da visão cristã do mundo. Sendo assim, ao buscar um modelo de desenvolvimento alternativo incluindo a responsabilidade pela construção de uma ecologia natural e humana, que se fundamenta basicamente na justiça e solidariedade, poderão ser alcançados avanços necessários e importantes para a espécie humana e os demais seres.

Por fim, percebe-se que o discurso ecológico sob a perspectiva da Igreja Católica é construído a partir da afirmação de uma responsabilidade original do ser humano de cuidar da "criação". A mesma responsabilidade lhe é atribuída em relação à degradação ambiental constatada nas últimas décadas a partir do poder de domínio e de transformação com o uso das ferramentas que tem produzido nos últimos séculos. Entretanto, nota-se que a defesa da centralidade da espécie humana sustentada na visão criacionista era mais forte nos textos da década de 1960 do que o é atualmente. Finalmente observa-se uma preocupação crescente da instituição com as problemáticas ambientais, estando elas estreitamente vinculadas com as mazelas sociais, cuja correção é possível mediante o desenvolvimento de uma moralidade baseada em valores cristãos capaz de mudar comportamentos e políticas.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPGI) e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia por seu apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

[1] BENTO XVI. Caritas In Veritate. Roma: Santa Sé, junho de 2009.

[2] BOFF, Leonardo. Ecologia: grito da terra, grito dos pobres. São Paulo: Ática, 1995.

[3] CELAM. V Conferência Geral do Episcopado Latino-americano e do Caribe - Documento final. Aparecida – SP: 2007, 298p.

[4] COSTA JR., Josias da. Teologia e ecologia: considerações a partir de produções atuais. Rev. Observatório da Religião. V. 1, N. 1, Jan./Jun./2014, p. 134-145.

[5] FRANCISCO. Laudato Si. Roma: Santa Sé, maio de 2015.

[6] GUIMARÃES, Paulo Sérgio Lopes; CANATTA, Luis Fabiano. O Paradigma da Ecologia na Teologia Contemporânea. Revista de Cultura Teológica - v. 16 - n. 63 - abr/jun 2008, p. 77-96.

[7] HANNIGAN, John. Sociologia ambiental. Tradução de Annahid Burnett. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

[8] JOÃO PAULO II. Evangelium Vitae. Roma: Santa Sé, março de 1995.

Centesimus Annus. Roma: Santa Sé, Maio de 1991.

Sollicitudo Rei Socialis. Roma: Santa Sé, março de 1987.

[9] JUNGES, José Roque. REPENSAR A VISÃO CRIACIONISTA: cristianismo e ecologia. Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor., Curitiba, v. 1, n. 2, p. 355-369, jul./dez. 2009.

[10] MURAD, Afonso. O núcleo da Ecoteologia e a unidade da experiência salvífica. Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor., Curitiba, v. 1, n. 2, p. 277-297, jul./dez. 2009.

[11] OLIVEIRA, Veronilda de. Teologia ecológica como novo paradigma em Moltmann. Anais do Congresso ANPTECRE, v. 05, 2015, p. ST1202.

[12] PAULO VI. Octogesima Adveniens. Roma: Santa Sé, março de 1971.

[13] SILVA, Cassiano Augusto Oliveira da; NASCIMENTO, Kelly Thaysy Lopes. Teologia e ecologia: uma ética para a preservação ambiental. Diversidade Religiosa, v. 1, n. 2, 2015, p. 1-9.

Capítulo 8

Carolina e Aurélia Camargo - Representações femininas da sociedade burguesa do Séc. XIX

Ingrid Maria Lima de Mendonça
Cássia Marquiane da Silva Rodrigues
Marta Helena Facco Piovesan

Resumo: O presente resumo tem por objetivo analisar as obras Senhora de José de Alencar e A Moreninha de Joaquim Manuel de Macedo; destacar os perfis das heroínas Aurélia Camargo e D. Carolina em seu contexto histórico, ou seja, a sociedade burguesa. Para isso buscou-se embasamento teórico em Samira Campedelli, Jésus Souza, Ernani e Nicola, bem como as obras citadas anteriormente. Tendo cunho qualitativo e bibliográfico. As obras foram analisadas individualmente e comparadas em seguida. As duas obras compõem o Romantismo, uma expressão artística burguesa, que foi diretamente influenciada pelas transformações político-econômicas, como a Revolução Francesa que desencadeou o Romantismo e a Revolução Industrial que proporcionou a ascensão econômica burguesa, ocorridas no meio social do séc. XIX. Devido ao avanço da classe média, fez-se necessário uma literatura menos rebuscada e erudita, uma literatura simples de fácil compreensão, voltada para a vida da sociedade vigente, ouve um distanciamento da literatura clássica, da Grécia, produzindo uma literatura genuinamente nacional. No Brasil o Romantismo foi difundido por meio de folhetins, destacando-se os autores Joaquim Manuel de Macedo e José de Alencar. Faz-se fundamental o conhecimento destas obras, pois A Moreninha foi oficialmente a primeira obra do Romantismo do Brasil, possuindo também caráter histórico e Senhora, pois contém características de uma sociedade em transição, possibilitando uma observação de aspectos de um pré-realismo, bem como a realidade por trás da sociedade.

Palavras-chave: a moreninha, senhora, literatura brasileira, romantismo

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo analisar as obras *Senhora* de José de Alencar e *A Moreninha* de Joaquim Manuel de Macedo e destacar os perfis das heroínas Aurélia Camargo e D. Carolina em seus contextos históricos, ou seja, a sociedade burguesa. Para isso buscou-se embasamento teórico em Samira Campedelli, Jésus Souza, Ernani e Nicola, bem como as obras citadas anteriormente obtendo uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico.

As obras foram analisadas individualmente e comparadas em seguida. As duas obras compõem o Romantismo, uma expressão artística burguesa, que foi diretamente influenciada pelas transformações político-econômicas, como a Revolução Francesa que desencadeou o Romantismo e a Revolução Industrial que proporcionou a ascensão econômica burguesa, ocorridas no meio social do séc. XIX.

Devido ao avanço da classe média, fez-se necessário uma literatura menos rebuscada e erudita, uma literatura simples de fácil compreensão, voltada para a vida da sociedade vigente, ocasionando um distanciamento da literatura clássica, da Grécia, produzindo uma literatura genuinamente nacional.

No Brasil o Romantismo foi difundido por meio de folhetins, destacando-se os autores Joaquim Manuel de Macedo e José de Alencar, importantes nomes da Literatura Romântica Brasileira.

Faz-se fundamental o conhecimento destas obras, pois *A Moreninha* foi oficialmente a primeira obra do Romantismo do Brasil, possuindo também caráter histórico e *Senhora* contém características de uma sociedade em transição, possibilitando uma observação de aspectos de um pré-realismo, bem como a realidade por trás da sociedade.

2. DISCUSSÃO

José de Alencar foi um dos grandes nomes do Romantismo no Brasil, o mesmo tinha por objetivo produzir uma literatura genuinamente brasileira, sem influência de Portugal, buscando retratar a sociedade brasileira desde a chegada dos portugueses até a formação da sociedade burguesa. Suas obras dividem-se em Romances históricos, indianistas, regionalistas e urbanos, tendo escrito também poesia e teatro. A obra Senhora, um dos romances urbanos do escritor, visa abordar os aspectos negativos da sociedade burguesa fluminense do séc. XIX.

O romance conta a história de Aurélia Camargo, uma moça pobre que vive no Rio de Janeiro. Aurélia então conhece Fernando Seixa por quem se apaixonara, porém Fernando a enjeita por uma mulher de posses. Aurélia recebe uma herança de forma inusitada, podendo assim recuperar Fernando. A mesma pede a Lemos, tio e tutor legal de Aurélia, para propor a Seixas casamento com uma moça, em troca de um grande dote, não podendo conhecer ainda de quem se trata a pretendente. Ao descobrir que sua noiva é Aurélia, Fernando fica feliz, pensando em como a sorte lhe sorriu. Entretanto, na noite de núpcias Aurélia esclarece a situação e o chama de vendido.

> Representamos uma comédia, na qual ambos desempenhamos o nosso papel com perícia consumada. Podemos ter esse orgulho, que os melhores atores não nos excederiam. Mas é tempo de pôr termo a esta cruel mistificação, com que nos estamos escarnecendo mutuamente, senhor. Entretemos na realidade por mais triste que ela seja; e resigne-se cada um ao que é, eu, uma mulher traída; o senhor, um homem vendido. (ALENCAR, 1986, p.41)

Os mesmos passam a viver uma vida de aparências perante a sociedade. Seixas trabalha até conseguir devolver a quantia que recebeu no dote e assim pedir o divórcio, Aurélia então declara o seu amor e mostra-lhe o testamento que o torna herdeiro universal da mesma. Ambos vivem felizes.

A obra divide-se em quatro partes intituladas: *Preço*, *Quitação*, *Posse* e *Resgate*.

Fazendo desta maneira uma crítica direta à transação comercial que se tornou o casamento.

> Vamos reconstituir a 1ª parte, "Preço". Nesta parte, a jovem Aurélia confabula com o seu tio e tutor Lemos: discute o casamento da jovem Adelaide Amaral com o Dr. Torquato Ribeiro. Essa discussão tem uma finalidade: a jovem Adelaide e Aurélia disputavam o amor de Seixas. Casando-a com o Dr. Torquato Ribeiro, Seixas ficaria livre. O único empecilho para a não-realização da união Adelaide-Torquato era a pobreza deste, coisa que Aurélia resolveria oferecendo um dote ao moço. (CAMPEDELLI; SOUZA, 2001, p.141).

A exaltação da mulher é muito presente na obra.

> E o mundo é assim feito; que foi o fulgor satânico da beleza dessa mulher a sua maior sedução. Na acerba veemência da alma revolta, pressentiam-se abismos de paixão; e entrevia-se que procelas de volúpia havia de ter o amor da virgem bacante. (ALENCAR, 1986, p.3)

Outro exemplo:

> Atravessou a sala com o brando arfar que tem o cisne no lago sereno, e que era o passo das deusas. No meio ondulações da seda parecia não ser ela quem avançava; mas os outros que vinham ao seu encontro, e o espaço que ia-se dobrando humilde a seus pés, para evitar-lhe a fadiga de o percorrer. (ALENCAR, 1986, p. 31)

Senhora tem por principais características o individualismo, o sentimentalismo, a desigualdade econômica e as intrigas amorosas, todavia o amor sempre vence, o amor age como instrumento de redenção.

Joaquim Manoel de Macedo foi um dos precursores do Romantismo no Brasil, sua obra *A Moreninha* tem por objetivo apresentar os costumes da sociedade carioca, a qual o mesmo estava inserido, ao descrever o ambiente, as tradições, festas, como os saraus e bailes, lendas nacionais, como a história da jovem tamoia, em que seu choro devido à indiferença de seu amado, deu origem a uma fonte. Por registrar a realidade social de sua época suas obras possuem valor documental.

A Moreninha fala sobre quatro estudantes de medicina que fizeram uma aposta, que é descrita por Macedo (2007, p. 15) como:

> No dia 20 de julho de 18... na sala parlamentar da casa nº... da rua de... sendo testemunhas os seguintes estudantes Fabrício e Leopoldo, acordaram Filipe e Augusto, também estudantes, que, se até o dia 20 de agosto do corrente ano, o segundo acordante tiver amado a uma só mulher durante quinze dias ou mais, será obrigado a escrever um romance em que tal conhecimento confesse; e, no caso contrário, igual pena sofrerá o primeiro acordante. Sala parlamentar, 20 de julho de 18... Salva a redação.

Ao chegar à ilha, Augusto sente-se envolvido por D. Carolina e aos poucos apaixona-se pela mesma. O único empecilho para a realização desse amor foi uma promessa feita no passado por Augusto a uma menina que conhecera em sua infância, tempo depois é dado fim ao mistério, a menina é a própria Moreninha. Podendo enfim realizar o seu amor.

A obra tem por características o sentimentalismo, o amor puro, que apesar do tempo vence no final, a religiosidade (dia de S'Ana), o amor acima de tudo, o ambiente que constitui o cenário ideal de amor.

> A Moreninha se mostrava, na verdade, encantadora no mole descuido de seu dormir, e à mercê de um doce resfolegar, os desejos se agitavam entre seus seios; seu pezinho bem à mostra, suas tranças dobradas no colo, seus lábios entreabertos e como por costume amoldados àquele sorrir cheio de malícia e de encanto que já lhe conhecemos e, finalmente, suas pálpebras cerradas e coroadas por bastos e negros supercílios, a tornavam mais feiticeira que nunca. (MACEDO, 2007, p. 106)

Havendo também exaltação da mulher, como apresentada no trecho a cima.

Macedo descreve Carolina como uma jovem em seus quinze anos, a mesma é uma menina travessa, alegre, sagaz, romântica sem grandes preocupações, alheia a sociedade a sua volta.

> A protagonista feminina de *A Moreninha* nada mais é do que uma personagem – tipo que representa todas as moças burguesas que assumiam um papel "romântico" a fim de conquistar um dos rapazes para ser seu marido. Macedo a constrói de maneira que fique distante dos problemas da sociedade e da hipocrisia que a rodeava. (BOSCOLLO, 2008, p.6)

Aurélia é descrita por Alencar como uma jovem reservada, formosa, rica, calculista, posicionando-se contra a hipócrita sociedade burguesa movida pela ganância.

> As revoltas mais impetuosas de Aurélia eram justamente contra a riqueza que lhe servia de trono, e sem a qual nunca por certo, apesar de suas prendas, receberia como rainha desdenhosa a vassalagem que lhe rendiam. (ALENCAR, 1986, p. 3)

A riqueza não afetou sua personalidade ou forma de pensar.

> Não era um triunfo que ela julgasse digno de si, a torpe humilhação dessa gente ante a sua riqueza. Era um desafio, que lançava ao mundo; orgulhosa de esmagá-lo sob a planta, como um réptil venenoso. (ALENCAR, 1986, p. 2 e 3)

Ambas as obras retratam um estereótipo europeu da mulher burguesa do séc. XIX, ou seja, a forma de se vestir, como deveriam portar-se perante a sociedade, os atributos femininos como: bordar, estudar música (tocar piano), ser uma boa dona de casa, boa mãe, a submissão ao marido e um bom dote.

Carolina ainda que travessa, em meio à sociedade burguesa, demonstra possuir tais atributos, tendo como exemplo o seu formidável comportamento no sarau.

> Entre todas essas elegantes e agradáveis moças, que com aturado empenho se esforçam por ver qual delas vence em graças, encantos e donaires, certo sobrepuja a travessa Moreninha, princesa daquela festa. (MACEDO, 2007, p.102)

Aurélia também possui os mesmos atributos, sempre se destacando por sua beleza formosura e luxo:

> Sua entrada foi como sempre um deslumbramento; todos os olhos voltaram-se para ela; pela numerosa e brilhante sociedade ali reunida passou o frêmito das fortes sensações. Parecia que o baile se ajoelhava para recebê-la com o fervor da adoração. (ALENCAR, 1986, p.28)

Sendo acrescido a sua perfeita instrução e interesse acerca de negócios:

> Era realmente para causar pasmo aos estranhos e susto a um tutor, a perspicácia com que essa moça de dezoito anos apreciava as questões mais complicadas; o perfeito conhecimento que mostrava dos negócios, e a facilidade com que fazia, muitas vezes de memória, qualquer operação aritmética por muito difícil e intrincada que fosse. (ALENCAR, 1986, p.9)

A idealização da mulher é presente nas duas obras.

3. CONCLUSÃO

A partir da leitura e análise das obras A Moreninha de Joaquim Manuel de Macedo e Senhora de José de Alencar, percebe-se que tanto Carolina quanto Aurélia são personagens fortes que, mesmo com diferentes personalidades, atuam de forma a concretizar seu objetivo de conquistar o ser amado. Duas mulheres com características psicológicas e físicas que refletem as heroínas românticas e as mulheres burguesas do séc. XIX.

REFERÊNCIAS

[1] ALENCAR, José de. Senhora. São Paulo: Editora Ática S.A., 1986.

[2] BOSCOLLO, Claudia Besser. A Moreninha e Senhora: dois perfis de mulheres na literatura romântica. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto_todasasletras/inicie/ClaudiaBesserBoscollo.pdf>. Acesso em: 03/07/2018.

[3] CAMPEDELLI, Samira Youssef; SOUZA, Jésus Barbosa. Português Literatura produção de textos e gramática. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. p. 134-143.

[4] CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Analia Cochar. Literatura Brasileira. São Paulo: Atual, 1995. p. 98-107.

[5] GOMES, Cristiana. Revolução Industrial. Disponível em:<https://www.infoescola.com/historia/revolucao-industrial/>. Acesso em: 04/07/2018.

[6] LEIRO, Lúcia. A moral da mulher burguesa. Disponível em: <https://generoelinguagem.wordpress.com/a-moral-burguesa-e-a-mulher/>. Acesso em: 04/07/2018.

[7] MACEDO, Joaquim Manuel de. A Moreninha. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2007.

[8] TERRA, Ernani; NICOLA, José. Curso prático de Língua, Literatura & Redação. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999. p. 166-173.

[9] TODA A MATERIA. Revolução Francesa (1789). Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/revolucao-francesa/>. Acesso em: 04/07/2018.

Capítulo 9

Fundamentos da linguística: De Saussure a Chomsky

Bárbara Furtado Pinheiro
Amanda Ferreira Ferreira
Mailson Albuquerque da Costa
Rejane Santos Nonato

Resumo: Neste artigo, abordou-se os principais conceitos do Estruturalismo e do Gerativismo, duas importantes correntes da Linguística Moderna. O objetivo é evidenciar a importância de cada corrente teórica para o desenvolvimento da Linguística. A respeito do Estruturalismo, analisou-se as principais dicotomias de Saussure (língua e fala, significante e significado, sincronia e diacronia, sintagma e paradigma), assim também como discorreu-se sobre as teorias linguísticas de Bloomfield (aquisição behaviorista da linguagem, linguística histórica e comparativa). Sobre o Gerativismo, são destacados os estudos do linguista americano Noam Chomsky (conceito de língua, faculdade da linguagem, gramática transformacional, competência e desempenho, gramática universal dividida em princípios e parâmetros). Pode-se concluir que o estudo abordado acerca das correntes teóricas do estruturalismo e gerativismo serviram de base para o que hoje é denominado Linguística Moderna. Espera-se com este trabalho auxiliar os discentes de Letras no tocante à introdução aos fundamentos da Linguística.

Palavras-chave: Estruturalismo. Gerativismo. Fundamentos da Linguística.

1. INTRODUÇÃO

No início dos estudos linguísticos considerados modernos, duas correntes teóricas tiveram grande destaque: o estruturalismo e o gerativismo. O estruturalismo é uma corrente linguística que foca na descrição das estruturas da língua como objeto de estudo. Enquanto que o gerativismo tem como principal preocupação a aquisição da língua. Visto a importância das teorias supracitadas, o presente artigo tem como objetivo geral evidenciar a contribuição de cada corrente teórica para o desenvolvimento da Linguística.

Os autores identificados para a abordagem foram Saussure (2012), Bloomfield (1933) e Chomsky (1994 *apud* KENEDY, 2013). O linguista genebrino Saussure (2012) contribuiu para a estabilização da linguística como ciência autônoma, sobretudo ao que diz respeito ao estruturalismo que considera a língua como uma função do falante, pois é o produto que o indivíduo registra passivamente. O linguista americano Leonard Bloomfield (1933) corroborou com a investigação de temas caros a linguística como a aquisição da linguagem embasada na teoria behaviorista, a linguística descritiva e diacronia, a fonologia, a morfologia, o significado, a gramática e a sintaxe. Chomsky (1994 *apud* KENEDY, 2013), outro teórico americano, contribui principalmente para os estudos gerativistas, tornando-se o principal representante dessa corrente de estudos.

O presente artigo se organiza da seguinte maneira: em um primeiro momento será apresentada a corrente estruturalista, iniciando pela apresentação das principais dicotomias de Ferdinand de Saussure, finalizando com as principais contribuições de Leonard Bloomfield. Com relação ao gerativismo, serão apresentadas as concepções de Chomsky sobre a língua; a faculdade da linguagem; gramática transformacional; competência e desempenho; e gramática universal.

2. ESTRUTURALISMO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A LINGUÍSTICA MODERNA

Ainda no fim do século XIX e começo do século XX, embora prevalecesse a Linguística Comparativa e Histórica, alguns linguistas acreditavam que deveria haver também um estudo sincrônico ou descritivo. Quem realmente desfez a visão historicista dos fatos linguísticos foi Ferdinand de Saussure,[1] ao conceituar a língua como sistema e ao preconizar o seu estudo descritivo. Assim, nasce o estruturalismo como método linguístico. Pietroforte (2015, p. 77) considera Saussure um dos teóricos mais importantes dessa época, pois, além de contribuir para os avanços da Linguística, definiu, no início do século XX, um novo objeto de estudos para essa ciência: a língua.

3. A LINGUAGEM PARA SAUSSURE

Ferdinand de Saussure (2012) enfatizou a ideia de que a linguagem é um meio de comunicação articulado e diversificado, pois possui várias formas e domínios. A linguagem pertence ao domínio individual e social. Nesse contexto, o autor nos diz que a linguagem é complexa, porque envolve ciências como a Psicologia, Antropologia, Sociologia, etc. Além disso, implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução, pois a cada instante, é uma instituição atual e um produto do passado. Por isso, se a estudarmos sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da Linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem conexão entre si. Por todas essas razões, a língua é o objeto científico da Linguística, já que somente ela fornece um ponto de apoio satisfatório para a compreensão de tais dificuldades (SAUSSURE, 2012, p. 40-41).

4. AS DICOTOMIAS DE SAUSSURE

O termo dicotomia refere-se à divisão lógica de um conceito em dois, de modo que se obtenha um par opositivo (COSTA, 2016, p. 115-116). As quatro principais dicotomias relacionadas ao pensamento de Ferdinand de Saussure serão descritas a seguir.

[1] Ferdinand de Saussure nasceu em Genebra em 1957. Em 1896, tornou-se professor titular em Genebra. A 1ª edição do *Curso de Linguística Geral* é de 1916 como "obra póstuma", pois Saussure faleceu a 22 de fevereiro de 1913 na sua cidade natal.

4.1. LÍNGUA E FALA

A língua é para Saussure, um sistema de signos, ou seja, a união do significante e do significado. O autor considera que "a língua não constitui uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação" (SAUSSURE, 2012, p. 45). A língua portuguesa, por exemplo, existe antes de os falantes nascerem, assim eles aprendem esse idioma por meio das interações sociais. Essa língua, assim como as demais, é aprendida pela prática da fala de todos os sujeitos pertencentes à mesma comunidade.

Em oposição, a fala expressa-se pelos atos de fonação necessários à produção das combinações linguísticas usadas pelo falante. O estruturalista considera que ela "é um ato individual de vontade e inteligência, no qual o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal" (SAUSSURE, 2012, p. 45). Dessa forma, o autor considera que a fala é a própria língua em ação; é responsável pela evolução da língua, pois são as impressões recebidas no momento que o indivíduo ouve que modificam os seus hábitos linguísticos.

Pietroforte (2015, p. 81-82) nos apresenta um exemplo da relação entre língua e fala. Em um trecho da fábula "O lobo e o cordeiro", de *La Fontaine* (1999), o lobo fala da seguinte forma com o cordeiro: "Como tu ousas sujar a água que estou bebendo?", e o cordeiro responde: "Senhor encareço a Vossa Alteza que me desculpeis, mas acho que vos enganais: bebendo, quase dez braças abaixo de vós, nesta correnteza, não posso sujar-vos a água". Nota-se que ambos falam de forma diferente, porém usam a mesma língua, já que compartilham das mesmas palavras, vogais, consoantes, etc.

4.2. SIGNIFICANTE E SIGNIFICADO

Muitas vezes, se acredita que a língua é uma nomenclatura, uma relação entre palavras e coisas, mas na verdade ela é um princípio de classificação como nos diz Saussure: "o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica" (SAUSSURE, 2012, p. 106). O que o mestre genebrino quer mostrar-nos é que o signo é a união de um conceito com uma imagem acústica, que não é o som material, físico, mas a impressão psíquica dos sons, perceptível quando pensamos numa palavra, mas não a falamos.

Ao conceito Saussure (2012) chama significado e à imagem acústica, significante. Por exemplo, a imagem acústica /gatu/ não evoca um gato particular, mas a ideia geral de gato, que tem um valor classificatório. Na criação desse conceito, a língua não leva em conta as diferentes raças, os tamanhos diversos, as várias cores, etc. Faz abstração das características particulares de cada gato, para instaurar a categoria da /fenilidade/.

Para o autor (2012), o signo linguístico é arbitrário, isto é, não há nenhuma relação necessária entre a imagem acústica e o sentido, não há nada no significante que lembre o significado. Fiorin (2015, p. 60) nos apresenta os seguintes exemplos relacionados com a teoria de Saussure: a palavra mar é *sea* em inglês, verifica-se que nos sons *mar* ou *sea*, não há nada que lembre o significado "massas de águas salgadas do globo terrestre". Mar poderia ser chamado *estunque*, se os falantes convencionassem que esse deveria ser seu nome.

O fato de o signo ser arbitrário não significa que o significado depende da livre escolha do falante, pois não está nas mãos do indivíduo a capacidade de mudar nada num signo linguístico, já que ele é social (SAUSSURE, 2012, p. 111). Isso significa que a arbitrariedade da relação significante e significado quer dizer que ela é convencional, isto é, repousa numa espécie de acordo coletivo entre os falantes.

Há ainda uma última observação a respeito do signo linguístico. Saussure (2012) chama a atenção para o caráter linear do significante desse tipo de signo. O significante da língua é uma imagem acústica, que, quando se realiza na fala, forma uma substância sonora. Sendo da ordem do som, sua realização acontece no tempo, tomando a forma de uma duração, ou seja, dois sons só se realizam em uma sucessão. Por exemplo, na palavra *fala* são pronunciados primeiro o fonema /f/, depois o /a/, posteriormente o /l/ e, por fim, o /a/. Dessa forma, seus elementos se apresentam um após o outro; formam uma cadeia. Na palavra *gato*, são pronunciados os fonemas /g/, /a/, /t/, e /o/ um de cada vez. Esta sequência de sons se chama linearidade.

4.3. DIACRONIA E SINCRONIA

Ferdinand de Saussure foi o primeiro linguista a instituir uma distinção nítida entre diacronia e sincronia, privilegiando o estudo sincrônico da língua. Diacronia, do grego *dia* "através" e *chrónos* "tempo", quer dizer "através do tempo", e sincronia, do grego *syn* "juntamente" e *chrónos* "tempo", significa "ao mesmo tempo".

No estudo sincrônico, um determinado estado de uma língua é isolado de suas mudanças através do tempo. O estruturalista afirma que "um estado de língua não é um ponto, mas um espaço de tempo, mais ou menos longo, durante o qual a soma de modificações ocorridas é mínima" (SAUSSURE, 2012, p. 146). Em outras palavras, se se faz um recorte da língua, notam-se poucas mudanças. Por exemplo, no português atual há mudança no uso do pronome pessoal de primeira pessoa do plural, com *a gente* substituindo gradativamente *nós*; o plural dos nomes terminados em *–ão* apresenta três possibilidades: grão/grãos, pão/pães, leão/leões; a categoria do gênero apresenta três processos em português: de flexão (lobo/loba), lexical (touro/vaca) e sintático (o/a colega, o livro, a mesa).

Em contrapartida, o linguista suíço considera que a Linguística Histórica ou Diacrônica "estuda as relações entre termos sucessivos que se substituem uns aos outros no tempo" (SAUSSURE, 2012, p. 193). Dessa maneira, os fatos diacrônicos são imperativos, posto que se impõem à língua. Por exemplo, em cada século, há um estado de língua. Faz-se um estudo sincrônico do português do século XII, do português do século XIV, do século XX, etc. A diacronia é, então, a sucessão dessas sincronias. Para Chagas (2015, p. 142), qualquer falante da língua portuguesa que tenha contato com textos de outras épocas perceberá que a nossa língua sofreu modificações ao longo do tempo. Mesmo que nos limitemos a textos em prosa veremos que a língua de um texto do século XIII, época dos primeiros registros escritos em português, não era igual à de um texto do século XVII, e que nenhum dos dois é igual à forma como escrevemos atualmente.

4.4. SINTAGMA E PARADIGMA

Saussure (2012) estabeleceu uma distinção nítida entre sintagma e paradigma. A fim de evidenciar a diferença entre os dois pontos de vista, o linguista genebrino traçou dois eixos. Em uma representação gráfica, as relações sintagmáticas são colocadas em um eixo horizontal e as paradigmáticas em um vertical. Pietroforte (2015, p. 88-89) afirma que o termo sintagma originou-se do grego *syntagma*, cuja tradução quer dizer "coisa posta em ordem". Já a expressão paradigma originária do grego *paradeigma* significa "modelo" ou "padrão".

Ferdinand de Saussure (2012, p. 171) explica que no sintagma "os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo". Com essa definição, é possível entender que os signos linguísticos, enunciados um após o outro, formam um alinhamento. Entretanto, não se combinam quaisquer componentes aleatoriamente, pois as relações sintagmáticas obedecem a um padrão definido pelo sistema. Assim, em português, por exemplo, é possível a combinação "o alimento está servido", mas não "servido o está alimento".

Além disso, há relações baseadas na seleção dos elementos do sistema linguístico que são combinados pelo falante. Como afirma Saussure (2012), nas relações associativas ou paradigmáticas "as palavras que oferecem algo de comum se associam na memória e assim se formam grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas" (SAUSSURE, 2012, p. 172). Portanto, o paradigma é uma série de itens linguísticos capazes de figurar no mesmo ponto do enunciado, sendo que o elemento selecionado exclui os demais.

Por exemplo, na frase "Maria estava brincando", no lugar de "brincando", poderiam aparecer, os termos "cantando", "dançando", etc. Observando as orações "Maria estava brincando", "Maria estava cantando" e "Maria estava dançando", é possível verificar que as relações entre os elementos linguísticos dependem, basicamente, de uma seleção deles, que no caso do exemplo brincando – cantando – dançando, e de uma combinação entre eles, que no caso é a sequência Maria estava.

Pietroforte (2015, p. 90) enfatiza que além dos níveis sintático e morfológico, as relações sintagmáticas e paradigmáticas ocorrem no nível fonológico. Por exemplo, no lugar do fonema /m/ em /mata/ poderiam figurar os fonemas /l/, /b/, /r/, /k/, /d/, estabelecendo assim relações paradigmáticas: /lata/, /bata/, /rata/, /kata/ e /data/. Pode-se perceber também que se segue uma relação de alinhamento, as letras vêm uma após a outra, configurando uma relação sintagmática.

5. OS ESTUDOS DE LEONARD BLOOMFIELD

Leonard Bloomfield (1887-1949)[2] foi o grande percursor da linguística estruturalista estadunidense. Segundo Duarte, Milani e Pinho (2013, p. 29), Bloomfield utilizou a corrente behaviorista, a qual reforça que o estímulo gerado pelo emissor produz uma reação do ouvinte, além disso, na visão de Passos (2004, p. 49), Bloomfield aborda a linguística como ciência autônoma com o objetivo de demonstrar que a realização do estudo científico deve ser separada dos estudos gramaticais, ou seja, o linguista deve analisar todas as formas de fala e objetivar encontrar aquilo que é comum entre os falantes.

Passos (2004, p. 34-35) também ressalta que a formação de Bloomfield foi ligada à linguística histórica-comparativa vinculada predominantemente à descrição diacrônica. No entanto, estudou a descrição sincrônica contemporânea, flexibilizando as duas perspectivas e inovando o modo de observar a linguística geral e a estrutura da língua.

Apesar dos estudos bloomfiedianos serem muito importantes para a Linguística, suas ideias e colaborações não foram propagadas de forma considerável e nem receberam o devido reconhecimento no território brasileiro. Para Passos (2004, p. 40), é lamentável que uma consulta à bibliografia de Hall (1990) demonstra que apenas um artigo denominado "Um conjunto de postulados para a ciência da linguagem", de autoria bloomfieldiana, foi traduzido para a língua portuguesa.

Bloomfield optava por um método mecanicista que assumia um papel fisiológico ligado a ação e reação justificada pelo sistema nervoso como responsável pela execução das reações ao estímulo. Acerca do método mecanicista de Bloomfield, Leroy (1971) ressalta:

> O mecanismo, que se atribui a autoridade de Bloomfield (existe uma ortodoxia bloomfieldiana que defende o que se chama por vezes a "Escola de Yale": Bernard Bloch, Robert A. Hall, Z.S. Harris e outros), se apresentava como um sistema positivista que considera a linguagem, a exemplo das atividades humanas, uma consequência natural das ações e reações dos diferentes elementos que constituem o corpo humano; estimando seja a significação a situação na qual o falante emite uma forma linguística, Bloomfield a afasta para estudar unicamente o aspecto formal da linguagem (LEROY, 1971, p. 182).

Observa-se que Bloomfield usou o mecanicismo e optou por isolar os fatores relacionados aos diferentes elementos que são ligados ao corpo humano com o escopo de estudar unicamente o aspecto formal da linguagem.

6. A AQUISIÇÃO DO ATO DE FALA

A teoria bloomfieldiana sobre a aquisição do ato de fala é explicada pelas seguintes premissas: a linguagem é uma questão de hábito e repetição de uma mesma conduta a fala humana depende da fala do passado e o falante adquire os hábitos de outros falantes.

Essas premissas são embasadas em virtude da linha teórica behaviorista defendida por Skinner (1978, p. 6), que postulava que a psicologia tinha a possibilidade de descrever cientificamente o comportamento verbal do indivíduo. Baseado nesta teoria Bloomfield (1933, p. 43) traça as linhas gerais de como acontece o processo de aquisição desses hábitos. A priori é como uma característica herdada, a qual a criança repete sons por meio de estímulos. Por exemplo, a sílaba 'da' de dado é emitida inúmeras vezes até resultar em um hábito, assim quando ela ouve um som similar realizará o mesmo procedimento de repetição. Ou seja, temos aqui uma reação vocal inata que é estimulada por estímulos não específicos produzindo assim um hábito, o qual segundo Passos (2004, p. 67), é uma reação aprendida a estímulos específicos.

Dessa forma a criança configura os sons emitidos pelos adultos, tal fato é representado quando o pai diz, mostra e dá o dado ao filho, esses estímulos sonoros, visuais e táteis provocarão na criança uma reação vocal que inicialmente não produzia antes, com a influência dos adultos este procedimento aumentará o desempenho da criança, já que estes exigirão uma pronúncia adequada por parte das crianças.

[2] Estudou na Universidade de Harvard e Chicago, bem como lecionou em várias universidades americanas. Suas principais obras são *Introduction to the study of language* ("Introdução aos estudos da linguagem") de 1914 e *Language* ("Linguagem") de 1933.

7. A LÍNGUA PARA BLOOMFIELD

A língua para Bloomfield (1933, p. 158) é uma concentração de vários signos, denominados por ele de formas linguísticas que são arranjos fixos de unidades de sinalização, a saber, fonemas, o sistema de sinalização é a língua que por meio do qual um falante incita o ouvinte a uma interação. Sendo que em Passos (2004, p. 126), o materialismo e fisicalismo são premissas arraigadas nas concepções bloomfiedianos, por isso a situação em si produz uma resposta do ouvinte, tal resposta é o significado linguístico da forma.

Além disso, um paralelo entre a *langue* "língua" de Saussure e Bloomfield, ambos estruturalistas, nos mostra que a Langue saussuriana é integralmente mentalista como já vimos ele concebe o significante e o significado, por outro lado, Bloomfield usa a corrente materialista como aponte para embasar a sua concepção de língua. Para Duarte, Milani e Pinho (2013, p. 31), a similaridade no estudo da língua de ambos é a concepção desta como um sistema ou estrutura baseada no fundamento científico e a principal divergência é que Bloomfield como já foi frisado, apesar de estudar a linha sincrônica, priorizou o estudo diacrônico da língua, enquanto Saussure estudou a língua sincronicamente.

8. O OBJETO DE ESTUDO DE BLOOMFIELD

O dado primário para a análise do linguista deve ser a fala, ou seja, ela é o objeto de observação e investigação, pois esta precede à escrita. Para Bloomfield (1933, p. 21) o ser falado é a natureza essencial da língua, bem como a definição do objeto está ligado aos aspectos behavioristas da explicação do comportamento verbal, tal ato de fala ocorre por acontecimentos não verbais que antecedem e seguem o ato.

Pode-se perceber isso em Bloomfield (1933, p. 22-23) quando este cita o exemplo de Jack e Jill, esta suposição acontece em uma caminhada, a qual Jill vê uma maçã e faz um barulho com os lábios, ou seja, esse ato seria um estímulo externo (S) posteriormente correspondido por uma reação (R) de Jack que pega a maçã na árvore. Segundo Lepschy (1975, p. 89) o esquema S-r-s-R e explicado como S e R sendo eventos práticos e r e s estímulos linguísticos, no entanto, ao linguista interessa os estímulos linguísticos, a saber, a fala que é estimulada pelos estímulos práticos.

Em seus estudos Bloomfield, também aborda que estudo científico da linguagem deve ser dissociado da gramática normativa exclusiva, o qual as escolas se concentram a abordar o estudo da linguagem como mera utilização de normas e parâmetros para o bem falar, em que as rotulações como certo e errado formam um modo de fala correto e elegante. Desse modo, a assimilação errônea de que existe um modo de se falar certo em demérito das outras que são consideradas vulgares é refutada pelo mestre estruturalista que ressalta que ao linguista cabe a princípio registrar todas as formas de fala em seu material, todavia, este vai objetivar encontrar neste o que é comum entre os falantes, logo defende que:

> A discriminação da fala "correta" ou elegante é um subproduto de certas condições sociais. O linguista tem que observar isto como observa outros fenômenos linguísticos. O fato de que os falantes rotulam uma forma de fala "boa" ou "correta", ou então como "ruim" ou "incoerente", é meramente uma parte dos dados do linguista relativos a esta forma de fala (BLOOMFIELD 1993, p. 22).

Esta visão bloomfieldiana corrobora muito para o nascimento de uma perspectiva na variação da língua, saber, (BAGNO, 2002; LABOV, 2008; MOLLICA, 2003). Tal concepção presente em Bloomfield (1933) de que a priori fica a cargo do linguista registrar a princípio todas as formas de fala, sem nenhum pré-julgamento do falar certo ou errado, fazendo assim uma diferença entre os antigos estudiosos que primavam pela a escrita, literatura e fala correta. Além disso, Bloomfield (1933) assevera críticas aos lexicógrafos, os quais transmitiram uma língua prescritiva e autoritária que ensina o modo de falar para as pessoas.

9. A LINGUÍSTICA GERATIVA

Contrária às ideias behavioristas, ao final da década de 1950 surge, nos Estados Unidos, outra corrente de estudo da linguagem humana denominada Gerativismo. O principal representante dessa linha de estudo é

o linguista Noam Chomsky.[3] Essa corrente concentra-se no funcionamento da linguagem humana, buscando descrevê-la e explicá-la.

Na visão behaviorista a linguagem humana só existia a partir de estímulos oriundos da interação social, já a Linguística Gerativa defende a ideia de que a linguagem humana é criativa, por isso a capacidade das pessoas agirem criativamente no seu uso e serem capazes de criar sentenças e frases novas e infinitas que nunca ouviram ou pronunciaram antes.

Além disso, Kenedy (2013) afirma que a criatividade distingue a linguagem humana de outras, como a linguagem animal. Corroborando com o autor, Petter (2015, p. 15-16) menciona uma pesquisa que observa a linguagem das abelhas, visto que elas são capazes de transmitir uma mensagem por meio da dança para anunciar a descoberta da colmeia. No entanto, apesar da mensagem transmitida ser bem precisa ela é sempre a mesma, não constituindo assim uma linguagem. Dessa forma, pode-se observar que as abelhas não conseguem agir de maneira criativa no uso da linguagem.

Segundo Kenedy (2016, p. 129), outra característica que separa a linguagem humana de outras linguagens é o fato do ser humano ser dotado de uma faculdade da linguagem, a qual se caracteriza pelo fato da capacidade linguística ser inata e interna ao indivíduo, ou seja, é uma capacidade genética que o indivíduo tem naturalmente.

Com relação à capacidade inata dos indivíduos, é importante ressaltar que existe uma pesquisa desenvolvida pelo geneticista Anthony Monaco publicada na revista Nature *Neuroscience* (2001). Essa pesquisa trata da descoberta do gene FOXP2 que se destina a controlar as capacidades linguísticas dos seres humanos. Mesmo que não sejam confirmadas as pesquisas relacionadas ao FOXP2, muito já se avançou com relação à busca por explicação sobre as capacidades genéticas da linguagem humana. Vale lembrar que essa pesquisa contradiz o que dizem os behavioristas, pois como dito anteriormente, eles acreditavam que a linguagem humana era exterior ao indivíduo por depender de estímulos que recebia da sociedade.

10. A LÍNGUA NA CONCEPÇÃO CHOMSKIANA

No estruturalismo saussuriano, a língua era vista como um fenômeno linguístico externo ao indivíduo, um produto social do campo da linguagem. No entanto, a concepção de língua pode trazer confusões, pois o termo não é tão claro quanto parece. Por isso, no gerativismo, além da língua ser entendida como uma capacidade externa individual atribui-se a ela outra noção, a de ser interna. Para deixar claro essas duas noções, Chomsky (1994 *apud* KENEDY, 2013, p. 28) separou esses dois conceitos. Ao primeiro denominou Língua E, e ao segundo Língua I.

A Língua E se assemelha ao conceito de língua proposto por Saussure, pois, segundo a visão chomskiana, a língua E é um código linguístico compartilhado por uma coletividade. Em uma visão mais ampla, língua E diz respeito ao idioma, por exemplo, no Brasil a língua E corresponde ao português, porque esse é o meio pelo qual as pessoas se comunicam, além de ser um "fenômeno sociocultural, histórico e político que compreende um código linguístico: a língua portuguesa" (KENEDY, 2013, p. 29).

Por conta disso, a sua língua E vai depender do ambiente em que você se encontra, por exemplo, se um indivíduo que nasce no Brasil, se muda com alguns anos de vida para outro país, no qual a língua oficial é o inglês, provavelmente a sua língua E seria agora o inglês, e não mais o português, pois essa nova comunidade foi influenciada por outra cultura, outros fatores sociais e políticos, e esse indivíduo foi exposto a esses fatores.

Em contrapartida, a Língua I trata da cognição linguística dos indivíduos. Para Chomsky (1994 *apud* KENEDY, 2013), a noção de língua I corresponde ao conhecimento linguístico das pessoas, é a capacidade e a tendência que um indivíduo tem de entender e produzir infinitas sentenças e expressões linguísticas na língua do ambiente em que se encontra, é algo presente na mente de cada um e o que lhe propicia usar qualquer que seja sua língua E, é uma habilidade internalizada. Para um gerativista o que importa é o estudo da língua I, por esta se tratar de uma natureza cognitiva, psicológica, já que o gerativismo se concentra em uma abordagem que está ligada mais internamente no que diz respeito à mente humana.

[3] Grande intelectual estadunidense, linguista, filósofo, cientista e professor emérito do Instituto de Tecnologia de Massachussets (MIT), seu livro *Estruturas Sintáticas* publicada originalmente em 1957, é considerada um dos livros de maior influência em Linguística e em Ciências Cognitivas.

11.FACULDADE DA LINGUAGEM

A aquisição da linguagem é explicada da seguinte forma: um indivíduo nos primeiros anos de aquisição entra em um processo interativo do qual recebe estímulos linguísticos que são finitos, mas ao final desse processo o indivíduo adquiriu capacidades de produzir e compreender infinitas frases e enunciados, ou seja, como já dito anteriormente, ele age criativamente.

Por exemplo, se uma criança no período de aquisição da linguagem foi estimulada a dizer palavras como: "casa" e "boneca", é possível que durante o seu desenvolvimento linguístico ela produza frases como: "a casa é amarela", "a boneca é minha". Bom, cabe ressaltar que ela não era estimulada a dizer essas frases, ou seja, ela foi ensinada a produzir recursos finitos e acabou produzindo recursos infinitos, ilimitados, pois essa é uma característica da espécie humana, a de agir criativamente no uso da linguagem.

Nesse sentido, a pobreza de estímulos não está somente relacionada ao fraco repertório que a criança adquiriu ao ser estimulada, pois em certas ocasiões ela é exposta a um ambiente rico linguisticamente no qual é estimulada a produzir frases e enunciados ricos e complexos, mas, está relacionada ao fato desses estímulos não corresponderem a todo conhecimento linguístico que ela adquiriu durante o período de aquisição da linguagem (CEZARIO; MARTELOTTA, 2016, p. 208).

Agora cabe a pergunta: como o indivíduo é capaz de adquirir esse conhecimento? Como resposta, a linguística gerativa criou uma hipótese conhecida como inatismo que visa explicar que esse conhecimento todo é possível porque é uma característica própria da espécie humana, de natureza biológica, resultado da faculdade da linguagem que permite ao indivíduo selecionar conteúdos expressos em sua competência linguística.

11.1. COMPETÊNCIA E DESEMPENHO

Os indivíduos possuem um conhecimento linguístico interno sobre a sua língua. Esse conhecimento inato, ou seja, a sua língua I, está relacionada diretamente a competência linguística dos indivíduos, pois de acordo com Kenedy (2013, p. 54-55), ela corresponde à capacidade linguística do indivíduo de compreender e pronunciar enunciados linguísticos que estão presentes na sua língua I, ou seja, é o conhecimento interno que a pessoa tem de sua língua, a capacidade que a pessoa tem de reconhecer frases e expressões gramaticais ou não.

Por outro lado, o desempenho é a *performance*, isto é, é o modo como o indivíduo vai realizar de maneira concreta a sua língua I, é o uso que se faz do seu conhecimento cognitivo linguístico, ou ainda, é o "comportamento linguístico, que resulta não somente da competência linguística do falante, mas também de fatores não linguísticos" (PETTER, 2010, p. 15).

Um erro no desempenho não compromete a competência do indivíduo. Por exemplo: numa situação em que certo falante ao tentar dizer uma frase como "A bola é branca" e acaba dizendo "A tola é branca", este falante teve uma falha no desempenho linguístico por conta de haver trocado os sons /b/ por /t/, o que por sua vez, não comprometeu sua competência, pois o falante certamente sabia como pronunciar a palavra "bola" corretamente. Essas duas noções devem estar bem claras para não confundir o conhecimento linguístico interno que está presente na nossa mente (competência) com o uso que se faz desse conhecimento (desempenho).

Os conceitos de competência e desempenho se assemelham as ideias saussurianas de língua e fala presentes no âmbito estruturalista, uma vez que a língua estaria relacionada à competência em razão das duas tratarem do conhecimento linguístico do indivíduo, ao passo que desempenho e fala ligam-se por conta de os dois tratarem da produção (atuação) de fatores linguísticos ou não.

11.2. GRAMÁTICA UNIVERSAL (GU): PRINCÍPIOS E PARÂMETROS

A Gramática Universal (GU) é um princípio fundamental da linguística gerativa que corresponde a um estágio inicial da aquisição da linguagem, ou seja, uma propriedade da mente humana, relacionada à faculdade da linguagem dos indivíduos (KENEDY, 2013, p. 94). Ademais, cabe ressaltar que o estudo da GU se concentra na sintaxe, uma vez que sintaticamente as línguas humanas se assemelham.

A GU também pode ser explicada através da teoria dos princípios e parâmetros. Os princípios correspondem às propriedades que são comuns a todas as línguas. Por exemplo:

i) O princípio de subordinação que estabelece que em todas as línguas uma oração possa ser inserida para constituir outra, desde que se subordine a ela (KENEDY, 2013, p. 100).

ii) O princípio da dependência de estrutura, o qual mostra que as operações sintáticas das línguas naturais são sempre sensíveis a estrutura que os constituintes se encontram quando inseridos em uma frase (KENEDY, 2013, p. 101). Vejamos os exemplos abaixo:

(1) Eu ainda não vi esse filme.

(2) Esse filme, eu ainda não vi.

(3) * Filme, eu ainda não vi esse.

Pode-se observar que na frase (1) o constituinte [filme] forma uma estrutura se junto ao pronome [esse]. Então, se o constituinte [filme] for deslocado para o início da frase, o constituinte [esse] também será deslocado, como pode ser observado na frase (2). Já na frase (3) o constituinte [filme] foi deslocado para o início da frase de maneira independente do pronome [esse], o que viola o princípio de Dependência de Estrutura, tornando a frase agramatical. Para Kenedy (2013, p. 101), nenhuma língua humana trata os elementos de uma frase de maneira isolada, pois as unidades dependem uma da outra. Sendo assim, a frase em (3) torna-se agramatical em qualquer língua natural.

Os parâmetros, por sua vez, correspondem às regras que não são comuns a todas as línguas, e sim a línguas específicas, como por exemplo, a ocorrência de sujeitos nulos no português. Verifica-se que no português uma frase como "Marcos disse que ele vai a Portugal", pode-se ter a interpretação de que o pronome "ele" se refere a Marcos, então essa mesma frase cabe à ocorrência de sujeito nulo (Ø), sendo reescrita da seguinte forma "Marcos disse que Ø vai a Portugal". No inglês[4] essa sentença não é possível, pois deixa a frase agramatical, ou seja, essa lacuna deveria ser preenchida com um pronome para a frase ter sentido.

Para Kenedy (2013, p. 111), a GU é de fundamental importância para entender como se dá o conhecimento de uma língua, visto que ela é um estágio inicial da aquisição da linguagem, ou seja, por meio dela é possível que os indivíduos tenham em suas mentes conjuntos de regularidades gramaticais que são universais (princípios) e outros conjuntos limitados que são possíveis de variações entre as línguas (parâmetros).

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que o estudo abordado acerca das correntes teóricas do estruturalismo e gerativismo serviram de base para o que hoje é denominado Linguística Moderna. Além disso, graças a esses teóricos, a Linguística foi reconhecida como ciência autônoma. Assim, os postulados de cada corrente teórica fundamentaram conhecimento linguístico e a pesquisa em outras áreas como a Sociolinguística, Análise do Discurso, Linguística Aplicada, entre outras. Observou-se que as visões estruturalista e gerativista privilegiam o estudo da forma, ao estudar a língua por si mesma, descontextualizada. Com isso, não relacionam a língua com suas variações e com a influência da sociedade.

REFERÊNCIAS

[1] BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico – o que é, como se faz. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

[2] BLOOMFIELD, L. Language. London: George Allex & Unw LTD, 1933.

[3] CEZARIO, M. M.; MARTELOTTA, M. E. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2016, p. 207-216.

[4] CHAGAS, P. A mudança linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). Introdução à linguística I: objetos teóricos. 6 ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 141-162.

[5] COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. Manual de linguística. 2 ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016, p. 113-126.

[6] DUARTE, J. G.; MILANI, S.; E, PINHO, M. J. As contribuições dos ensinamentos de Leonard Bloomfield para a linguística. Cadernos do CNLF, v. XVII, nº 09. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

[4] *Marcos said he is going to Portugal.*
** Marcos said is going to Portugal.*

[7] FIORIN, J. L. Teoria dos signos. In: FIORIN, J. L. (Org.). Introdução à linguística I: objetos teóricos. 6 ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 55-74.

[8] HALL, JR. R. A. A life for langue: A biographical memoir of Leonard Bloomfield. Amsterdam: Philadelphia: John benjamins. 1990.

[9] INTERNATIONAL Human Genome Sequencing Consortium, IHGSC. Initial Sequencing and Analysis of the Human Genome. Nature 2001; 409:860-921

[10] KENEDY, E. Curso básico de linguística gerativa. São Paulo: Contexto, 2013.

[11] KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2016.

[12] LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. – São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

[13] LA FONTAINE. Fábulas. 4ª ed., Rio de Janeiro: Revan, 1999.

[14] LEPSCHY, G. C. A linguística estrutural. 2 ª ed. Trad. Nites Therezinha Feres. São Paulo: Perspectiva, 1975.

[15] LEROY, M. As grandes correntes da linguística moderna. 2 ª ed. Trad. Isidoro Blinkstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1971.

[16] MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

[17] PASSOS, M. L. R. F. Bloomfield e Skinner: língua e comportamento verbal. Rio de janeiro: NAU Editora, 2004.

[18] PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). Introdução à linguística I: objetos teóricos. 6 ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-24.

[19] PIETROFORTE, A. V. A língua como objeto da Linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). Introdução à linguística I: objetos teóricos. 6 ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 75-93.

[20] SAUSSURE, F. de. Curso de linguística geral. 28ª ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.

[21] SKINNER, B. F. O comportamento verbal. Trad. M. P. Villalobos. São Paulo: Cultrix, [1957] 1978.

Capítulo 10

O que nos revelam as paisagens nas sendas da descida aos infernos: Escrita, memória e cárcere

Naitan Moreira Liao
João Vitor Schmutzler Abrahão
Francisco Ramos de Farias

Resumo: É nossa intenção na tessitura desse trabalho analisar a escrita da subjetividade mediante a realização de construção de memória a partir da circunscrição de um lugar: o cárcere. Para tanto, tomamos como base a obra intitulada Memórias do cárcere, de Graciliano Ramos, e tencionamos, através da investigação de certas nuances evidenciadas em algumas passagens, compreender até que ponto a escrita considerada uma forma de testemunho do autor retrata o sofrimento referido à experiência de custódia em instituições prisionais. Concluímos que a viagem realizada pela escrita dessas páginas tem um endereçamento, considerando que o autor direta ou indiretamente quis compartilhar sua amarga experiência aos interessados em sabê-la.

Palavras-chave: Memória. Escrita. Subjetividade. Prisão. Violência.

1. INTRODUÇÃO

Uma das muitas singularidades da vida do escritor Graciliano Ramos pode ser referida a sua estadia forçada em instituições prisionais, do que resultou a uma série de experiências que confluíram para uma montagem subjetiva de múltiplas paisagens atravessadas e encenadas pelo sofrimento decorrente das sequelas indeléveis que uma instituição prisional produz em um ser humano, criminoso ou não.

Estamos aludindo a um encarceramento que teve lugar em um contexto de grande desenvolvimento científico e tecnológico, em uma época cujos rumores ecoavam para a eclosão da segunda catástrofe mundial do século XX: a prisão do escritor Graciliano Ramos no regime ditatorial da Era Vargas. Nessa época o mundo conhecia praticamente o apogeu de uma era fundada a quatro mãos (Galileu e Descartes), que desmoronou praticamente o cosmos Aristotélico e o poderio da Igreja para dar lugar aos suportes relativos à Ciência e, assim, fundou-se, segundo Koyré (2011), a Modernidade.

Curiosamente, o advento da ciência moderna determinou uma nova realidade ao produzir uma profunda transformação no âmbito da experiência humana, não apenas pelo fato de significar a emergência de um novo discurso, mas principalmente diante do fomento de uma nova posição subjetiva do ser humano em relação ao saber. Com isso, o horizonte da experiência humana foi redesenhado, visto que o ser humano teve, a sua disposição, a técnica pela qual alterou significativamente o predomínio e o curso das forças naturais de forma irreversível. A esse respeito, a título de ilustração, o século XIX, marcado pelo progresso científico, possibilitou a transformação dos "rios da natureza" em "rios da técnica" conforme depreendemos nas Usinas Hidrelétricas.

Cabe aqui um parêntese. Embora as inovações trazidas pela ciência tragam progresso e bem-estar para a humanidade de modo geral, deparamo-nos com questões aliadas a uma cooptação econômica da ciência. Nesse sentido, não estamos demonizando o progresso decorrente das descobertas científicas e, sim, questionando o processo de utilização para fins não pacíficos. É essa dimensão ética que estamos pondo em xeque. Nas palavras de Santos (2014, p. 22):

> Quando a ciência se deixa claramente coopta por uma tecnologia cujos objetivos são mais econômicos do que sociais, ela se torna tributária dos interesses da produção e dos produtores hegemônicos, e renuncia a toda vocação de servir à sociedade. Trata-se de um saber instrumentalizado, em que a metodologia substitui o método.

Quer dizer, nem sempre podemos creditar tais inovações a apenas um ideal de melhoria de vida da humanidade já que grandes corporações realizam vultuosos investimentos em universidades e centros de pesquisa com a finalidade de desenvolver novos produtos que resultarão em um aumento de seus lucros. Um outro caso a exemplificar é o da indústria farmacêutica que, imersa em um conglomerado de patentes produz remédios com potencial para curar diversas doenças e amenizar o sofrimento de pessoas enfermas, entretanto, esses remédios não são universalizados e se tornam acessíveis a apenas um seleto segmento da população.

Há também uma situação que merece ser questionada: os grandes laboratórios investem montantes consideráveis para o desenvolvimento de pesquisas no intuito de descobrir novas modalidades de doenças para em seguida fabricar e comercializar os remédios.

Esse novo ícone de progresso teve também uma consequência trágica: o recurso aos desígnios da ciência foi fundamental para desalojar o ser humano de suas certezas e das garantias que tinha quando, em sua morada, recorria a seres divinos. Desse modo, o cenário muda em função de um critério que passa a organizar o mundo, o critério científico, que concorreu para o declínio daquele que organizava o mundo antigo, a religião. Por esse motivo, a busca de resultados não se fazia mais em alusão à recorrência a uma causa suprema, e sim a uma engrenagem disponível para quem soubesse manejá-la. Estamos assim a pensar que a supremacia do Ciência tanto teve destinos voltados para o bem quanto para o mal. Quer dizer, uma mesma descoberta científica pode ser destinada a ajudar as pessoas, como também para destruí-las.

Cabe advertir que, no mundo antigo, o destino das pessoas, bem como das coisas, era explicado pela recorrência à vontade dos deuses, segundo Freud (2011, p. 36) nos indica quando diz que o homem

> [...] havia formado uma concepção ideal de onipotência e onisciência, que corporificou em seus deuses. Atribuiu-lhes tudo o que parecia inatingível para seus desejos – ou que lhe era proibido. Pode-se então dizer que os deuses eram ideais culturais.

Contudo, a partir do advento do projeto da modernidade, as explicações sobre essas mesmas situações passam para o domínio da ciência, não cabendo mais lugar à condenação de pessoas ao sofrimento e à morte baseadas em suposições consideradas ideologicamente perigosas, como acusações de bruxaria, heresia, possessão, entre outros argumentos que eram utilizados na decretação à tortura e à morte em espetáculos públicos pelos mais variados e atrozes métodos.

O advento da Modernidade trouxe consigo modificações em diversos segmentos da experiência humana, em particular no que tange à produção de instituições de segregação que visam a abrigar uma das nuances mais nebulosas da vida: o crime e seu agente. Em busca do progresso, vários países, com o pensamento fixado em solucionar determinados problemas sociais recorreram a esse dispositivo. Todavia, desde sua invenção, as prisões mostraram-se improdutivas ao tentar solucionar situações de pessoas que transgrediram determinadas condutas sociais.

Insta salientar que as normas sociais existentes devem ser consideradas em seus vários aspectos: preservação e conservação do patrimônio público e privado, garantia de um funcionamento pacífico da sociedade que visem evitar homicídios, latrocínios e outros crimes de mesma natureza violenta. Entretanto, faz-se necessária uma consideração a esse respeito: as normas para regular as ações sociais foram estabelecidas por um segmento da população com a finalidade de controlar e docilizar outro segmento com objetivos bem alinhados, definidos em termos da proteção social contra diferentes modalidades de ameaças que pudessem afetá-los.

É pertinente observar que as prisões funcionam como grandes laboratórios, no âmbito do sistema capitalista, para adestrar e moldar pessoas ao trabalho, ou seja, dociliza corpos para que funcionem de forma adequada aos sistemas de produção para, assim, fazer aumentar o capital de pessoas da classe favorecida.

Cabe acrescentar ainda que a ideia da prisão como penalidade encontra apoio em fundamentos históricos que remontam ao advento do sistema capitalista, forte sustentáculo para a perpetuação desses espaços de reclusão. Com as revoluções liberais, a prisão foi cada vez mais se aparelhando para controle e contenção da criminalidade, sendo apresentada como uma necessidade para o progresso dos Estados.

Ainda na esteira dessas ideias, é relevante acrescentar que as normas sociais criadas tiveram fundamento no entendimento de certos aparatos do Estado que deveriam proteger determinados segmentos da população, especialmente os mais ricos e mais poderosos, como, por exemplo, os membros da monarquia, do clero e da burguesia por meio da vigilância contínua, controle e dominação do segmento da população em condições econômicas menos favorecidas, os quais, por sua vez, tinham como via única a obediência, sob a ameaça de punição com métodos violentos, chegando até mesmo a extremos, como a perda da vida.

As penitenciárias hodiernas, criadas sob a alegação de um tratamento humanizado para as pessoas presas, são uma produção recente que se baseou na justificativa de acabar com os métodos supliciais e execuções públicas mediante a adoção do sistema de punição pela restrição e privação da liberdade. Nesse sentido, essas instituições se edificaram a partir de dois pontos de apoio articulados: em um lado da balança há a disciplina, considerada *conditio sine qua non* para o controle da massa carcerária enquanto que, do outro lado da balança, temos a manutenção da prisão que se justifica para garantir a segurança dos cidadãos considerados não criminosos e que precisam ter seu patrimônio e sua integridade protegidos. Sendo assim, as prisões se caracterizam como um grande depositório em que são despejados aqueles que são considerados desviantes por não seguirem as normas sociais, isso é, os chamados inimigos da sociedade.

Contudo, esses espaços em constante tensão dependem fundamentalmente de um acordo de cooperação implícito entre a massa carcerária e o grupo de dirigentes desses lugares. De certo modo, podemos ter uma imagem dessas instituições na condição de que como afirma Coelho (2005, p. 38):

> São indispensáveis exatamente porque fracassam em sua missão específica. Quanto menos conseguem ressocializar e reintegrar à sociedade o criminoso, mais proliferam e mais recursos consomem. Mas também é certo que a sociedade que produz o criminoso não pode, por justiça, investir nas prisões com a lógica do custo-benefício. Tão distante da mentalidade punitiva que não concede ao preso o direito de um tratamento digno, quanto da demagogia libertária, que o transforma em vítima, ou das ideologias profissionais, que o pretendem um doente a ser curado por múltiplas terapias, aí está o dever do Estado: simultânea e simplesmente proteger a sociedade, mas também seu agressor.

Ao levarmos em consideração esses pormenores e as contradições no âmbito das instituições prisionais, somos orientados a concebê-las como espaços complexos, dispostos de maneira proposital à margem da vida de setores mais abastados da população, sendo, paradoxalmente, também uma parte integrante da sociedade, embora não reconhecida como tal. Contudo, o termo prisão evoca pelo menos duas circunstâncias específicas: a prática de um crime em um cenário próprio e um agente encarregado de sua execução, inscrito socialmente na rubrica de pessoa criminosa, assim considerada pelo fato de ter desobedecido uma norma social. Entretanto, vale esclarecer que o âmbito em que se considera a desobediência depende sobretudo de vários fatores: a classe social do agente, a condição econômica, a função que exerce no contexto das relações sociais, as convicções ideológicas e outras possibilidades que são interpretadas como crime em uma época, deixando de sê-lo em outra.

Essa nuança revela que uma consequência da estrutura social, fruto da forma como a sociedade foi organizada, se caracteriza no estabelecimento de princípios e normas a serem seguidas como a garantia fundamental da condição de sobrevivência e confiança, revelando assim uma linha pontilhada entre pessoas sob a égide da bem-aventurança e outras expostas aos mais duros percalços. Isso é, aos seres humanos, para viverem no regime de sociedade, é necessário se adequarem às regras e se comportar de acordo com as prescrições nelas contidas, pelo menos é essa a defesa dos detentores do poder e inventores dos códigos sociais. Pensando de maneira utópica, o ideal seria que essa condição fosse aplicável indistintamente a todos, como sugere a prerrogativa inscrita no artigo basilar da Constituição da República Federativa do Brasil, que versa sobre o direito de que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

Contudo, em termos práticos, o mandamento da constituição está muito longe de ser devidamente cumprido, em especial, nos processos de tomada de decisão sobre a condenação de pessoas, visto que aquele que condena é também um ser atravessado, na maioria das vezes, por valores e aspirações da classe dominante, além da recorrência a certos preconceitos nos julgamentos, muitos dos quais retratam fórmulas de racismo estrutural.

Dado o exposto, chegamos à reflexão de que visando garantir o respeito às normas e assegurar os interesses de certos setores da sociedade, foram estabelecidos dispositivos punitivos para aqueles que se contrariassem a segui-los. Essas regras variam de natureza e de contextos históricos, consequentemente propiciando configurações próprias na interpretação de uma ação na qualidade de criminosa ou não, isso é, uma conduta pode ser considerada criminosa em uma época e em outra não, como foi o caso do crime de adultério ao longo da evolução da sociedade brasileira. Além disso, vale destacar que o julgamento de um crime conhece contornos diferenciados, dependendo da classe econômica, do nível sociocultural e da etnia de onde provém a pessoas criminosa.

Embora a digressão feita até aqui seja necessária, não é nosso objetivo aprofundar-nos na história das prisões, já que nosso recorte diz respeito apenas ao contexto específico do aprisionamento de um brasileiro, o escritor Graciliano Ramos, que, por pensar de maneira diferente daquela do sistema político vigente à época, foi preso e encarcerado embora sem acusação formal de ter cometido um crime. Assim, premido pelas lembranças que mantém acesa a chama do sofrimento, deixou-nos uma escrita a qual esmiúça uma travessia na prisão, em uma época específica da história brasileira, em que o país se encontrava em um regime de exceção conhecido como a Era Vargas, fruto de um golpe de Estado pelas mãos de um político que permaneceu quinze anos no poder, período esse marcado por perseguições abertas àqueles considerados inimigos políticos, rubrica bastante questionável.

A essa altura da nossa reflexão, cabe um questionamento: como foi possível, no auge do progresso científico, na iminência do processo de realização da fissura do núcleo do átomo, prender uma pessoa simplesmente por suposições ideológicas que a retratavam como um ser portador do germe do mal?

Dessa maneira, nossa intenção é a de analisar a escrita da subjetividade mediante a realização da construção de memórias que tiveram lugar no cárcere. Para tanto, tomamos como base a obra *Memórias do cárcere*, de Graciliano Ramos, e tencionamos, através da investigação de certas nuances evidenciadas em passagens do livro, compreender de que maneira a escrita retrata o sofrimento referido à experiência de custódia em instituições prisionais. E, ainda qual teria sido o valor do recurso à escrita para o autor diante da dores lancinantes e temores que povoam sua vida e seus pensamentos.

2. MEMÓRIAS DO CÁRCERE: NARRATIVA COMO RESISTÊNCIA

Conforme mencionamos em momento oportuno, foi necessário realizar um recorte para o aprofundamento dessa reflexão, para o qual se faz necessário um mergulho aprofundado nas pegadas

explícitas e mais ainda nos detalhes insinuados em uma obra escrita pelas mãos de um insigne autor da Literatura Brasileira, levando-se em consideração uma série de questões e circunstâncias.

O primeiro ponto de nossa reflexão demanda que situemos a produção escrita, a qual retrata a travessia do escritor em diferentes espaços prisionais nos quais entrou, permaneceu, sofreu e saiu sem ter nem sido acusado de ter cometido crime. Podemos observar, desse modo, um caráter paradoxal que pretendemos analisar na teia de relações depreendidas na escrita de *Memórias do cárcere,* ao observarmos questões do passado baseados em fatos que ocorreram na vivência do autor Graciliano Ramos, de forma que entendemos, ainda no início de suas reflexões, que ele se sentia despreocupado, em sua escrita, em:

> [...] andar para a esquerda e para a direita, saltar passagens desprovidas de interesse, passear, correr, voltar a lugares conhecidos. Omitirei acontecimentos essenciais ou mencioná-los-ei de relance, como se os enxergasse pelos vidros pequenos de um binóculo, ampliarei insignificâncias, repeti-las-ei até cansar, se isso me parecer conveniente (RAMOS, 2011, p. 14).

Ainda, faz-se necessário mencionar uma importante particularidade: a obra recebeu nome e foi publicada postumamente à morte de seu autor, por intermédio de Ricardo Ramos, um de seus filhos, que se encarregou de sua organização para trazer à tona um pormenorizado mas cruel retrato da vida de um ser humano.

Dando sequência à nossa reflexão, nos deparamos com um relato cabal de memórias tecidas a partir de detalhes apanhados nas sendas tortuosas que eram os espaços prisionais, paragens nas quais o autor teve uma postura singular em dar importância a resíduos povoaram o seu imaginário. Em face dessa circunstância, os quatro tomos da obra podem ser considerados verdadeiras paisagens subjetivas produzidas no contexto de uma geografia incomum e traçadas pelos portões, cadeados, grandes, muros e, sobretudo, as condições insalubres e desumanas das prisões. Acreditamos que essas lembranças não eram nada reconfortantes, uma vez que reproduziam o horror da experiência de encarceramento, principalmente se levarmos em consideração que aquela era uma situação injusta para um aprisionamento:

> Sentia-me atordoado, como se me dessem um murro na cabeça. Julgava-me autor de várias culpas, mas não sabia determiná-las. Arrependia-me vagamente de asperezas e injustiças, ao mesmo tempo supunha-me fraco, a escorregar em condescendências inúteis, e queria endurecer o coração, eliminar o passado, fazer com ele o que faço quando emendo um período – riscar, engrossar os riscos e transformá-los em borrões, suprimir todas as letras, não deixar vestígio de ideias obliteradas. (RAMOS, 2011, p. 35).

Um terceiro ponto de nossa reflexão faz menção ao fato de que, considerando as várias produções de escrita sobre as agruras da existência, encontramos uma obra, não de uma pessoa comum, mas de um nome bastante conhecido no âmbito da Literatura em relação à escrita de romances críticos aos hábitos, práticas e comportamentos e, sobretudo, determinadas condições sociais que concorrem para tornar mais difícil a vida dos miseráveis.

Ainda, podemos conjecturar que as páginas de *Memórias do cárcere* são metaforicamente banhadas de suor no sentido de que retratam uma *via crucis* de padecimento e angústia, porém não de resignação e conformismo. Quer dizer, o homem Graciliano Ramos nos deixou um grande legado que pode ser interpretado como a necessidade de resistir a situações adversas para não sucumbir completamente e, dessa maneira, sobreviver. É acerca da sobrevivência que as *Memórias do cárcere* nos levam a meditar e refletir eticamente sobre a condição de um brasileiro aprisionado em função de suas convicções, especialmente no tocante à interpretação de aparatos do Estado, que as tomaram por nocivas.

Seguindo por esse caminho, gostaríamos de ressaltar que tivemos a preocupação de não limitar o contexto em que analisamos essa obra, seja ela produção literária, autobiografia ou testemunho, por exemplo, pois consideramos que são múltiplas as possibilidades com as quais nos deparamos quando pretendemos tecer considerações sobre uma obra desse teor e dessa magnitude, principalmente se considerarmos que não dispomos, para análise, de personagens criados ficcionais engendrados pela mente criativa de seu autor em seus enredos históricos e inter-relacionamentos, mas sim de um autor e simultaneamente narrador e personagem que se vale da escrita como um meio de resistência para se colocar diante dos limites que beiram o indizível e o inominável.

Considerando essa escrita como forma de resistência, queremos dizer que é como se Graciliano Ramos refletisse que na impossibilidade de mover o autoritarismo, tentasse mover o que estava ao seu alcance

com lápis e papel. Ilumina-se aqui a finalidade de sua escrita: avivar o traçado de seres humanos que se viam intimidados pelas suas ideias:

> -Levo recordações excelentes, doutor. E hei de pagar a hospitalidade que os senhores me deram.
>
> -Pagar como? (...)
>
> - Contando lá fora o que existe na ilha Grande. (...) Sim, doutor, escrevendo. Ponho tudo isso no papel. O diretor suplente recuou, esbugalhou os olhos e inquiriu carrancudo:
>
> - O senhor é jornalista?
>
> - Não, senhor. Faço livros. Vou fazer um sobre a Colônia Correcional. Duzentas páginas ou mais. Os senhores me deram assunto magnífico. Uma história curiosa, sem dúvida.
>
> O médico enterrou-me os olhos duros, o rosto cortante cheio de sombras. Deu-me as costas e saiu resmungando:
>
> - A culpa é desses cavalos que mandam para aqui gente que sabe escrever. (RAMOS, 2001, p. 516)

Sem sombra de dúvidas, Graciliano Ramos pagou um alto preço por não pensar nem agir como os órgãos estatais consideravam apropriado. Dessa maneira, colocou em palavras uma singularidade, em uma escrita que foi considerada não como a trama ou a narração entre personagens imaginários e sim como uma mensagem provocadora e incitadora para pessoas, a ponto de colocar em risco a suposta "estabilidade do Estado". É claro que estamos fazendo menção a um regime de exceção que consistiu em querer determinar qual tipo de pensamento poderia ser veiculado entre os membros de um dado país, no caso, o Brasil. Isso é, nessa época, o país tinha mecanismos de vigilância e controle não apenas sobre os cidadãos, mas sobretudo sobre suas ideias que, de alguma maneira, eram transmitidas às autoridades que se elevavam a julgá-las como danosas ou inoportunas.

A essa altura da nossa reflexão, levantamos uma indagação: quais as reverberações da prisão de Graciliano Ramos atingiram a sociedade brasileira? É redundante mencionar as repercussões que causaram no seu projeto de vida, no sentido de que a prisão representou para ele - e representa para cada ser humano que se encontra nessas condições, seja por que motivo for - um estado de angústia e amargura que deixa marcas impressas no íntimo do ser, com feridas simbólicas que, por nenhum método, se cicatrizaram.

Sendo assim, podemos afirmar que o trajeto do Estado de Alagoas e depois para o Estado do Rio de Janeiro, à época capital federal, converge para a construção de um mapa que, serve não para localização de cidades e lugares e sim para retratar o sofrimento de um homem que era imperiosamente conduzido por tais espaços, sem sequer entender, minimamente, o motivo das determinações que ignoravam seus modos de pensar e suas vontades pessoais, como por exemplo, seu ouvido em relação às suspeitas levantadas.

Dos inúmeros episódios e experiências traduzidos em rastros e restos da vida confinada no cárcere, ninguém jamais esquece, mesmo que se faça um esforço profundo para tentar dissipar a fumaça das lembranças referentes a dias desesperadores, cujo único horizonte consistia na convivência com paredes densas, portões de ferro ameaçadores, seres humanos nos quais não se poderia depositar confiança, contando inclusive com o escárnio por parte dos agentes penitenciários que se compraziam com o espetáculo do prazer ante o sofrimento do outro, conforme podemos, ao reunir essas características, nos remeter de forma óbvia aos espaços prisionais, os quais, além dessas condições, conservam tantas outras, como os processos de mortificação do eu assinalados por Goffman (20001), os inúmeros danos subjetivos oriundos da imposição da crença de que as pessoas encarceradas são perniciosas e inferiores e a homogeneização descrita por Foucault (2008), que nivela as diferenças em um projeto milimetricamente articulado para transformar subjetividades em autômatos em série, como marionetes puxados por cordéis, desprovidos de referências identitárias e traços que demarquem uma trajetória histórica.

Conforme aludimos acima, seja lá qual for o motivo da pessoa ter sido presa, não se passa incólume por uma prisão, pois sempre haverá sequelas, mesmo para os considerados criminosos hostis que respondem pela eliminação de outras vidas humanas, práticas de tortura, massacres e outras tantas modalidades de violência, a exemplo dos episódios de linchamentos e chacinas. Sobre essa questão, em muitos dos episódios de linchamento desenvolve-se um clamor social em defesa de seus agentes quando qualificam a vítima na rubrica de um agente pernicioso à sociedade.

Entretanto, ecoa-se, na direção do imaginário social, a ideia de que certas categorias de pessoas são perigosas e, portanto, não devem fazer parte do cotidiano da vida de outras. No entender de Mbembe (2016, p. 20):

> A percepção da existência do Outro como um atentado contra a minha vida, como uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria meu potencial de vida ou segurança, é este, penso eu, um dos muitos imaginários de soberania, característico tanto da primeira quanto da última Modernidade.

Nesse momento, encontramos a razão pela qual se aprova, às vezes de forma discreta, às vezes não, os processos de eliminação como práticas para solucionar problemas criados pela própria sociedade. Configura-se, nesse momento, o que Mbembe (2016, p. 71) denominou de necropolítica, que, em suas palavras, trata das:

> Várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas como o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar "mundos de morte", formas únicas e novas de existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de "mortos-vivos".

Ainda, o Estado toma para si, na necropolítica, a tarefa de eliminação de pessoas que não cometeram crimes considerados hediondos, mas que se apresentam no contexto social com um modo de pensar que sugere singularidades, muitas vezes interpretadas como afronta ou mesmo rebeldia em relação às normas estabelecidas de cunho completamente arbitrário e circunstancial.

Dado o exposto até então, podemos articular que o autor Graciliano Ramos resistiu à prisão pois não sucumbiu ao peso da injustiça a que esteve submetido durante o período infinito de praticamente um ano. Porém, resistiu de que forma? Dedicando-se a uma escrita que hoje é um legado de extrema relevância sobre a vida na prisão de um cidadão que não cometeu crime algum: Graciliano Ramos foi preso, mas sem sequer ter sido acusado formalmente, muito menos condenado a qualquer tipo de crime. É nesse sentido que nos referimos ao caráter abusivo e desumano de seu encarceramento.

Retomamos nosso questionamento: quais as reverberações dessa escrita tanto na época em que veio a lume quanto nos dias de hoje, considerando os diferentes cenários políticos implantados no Estado brasileiro atualmente?

Mais uma vez não podemos prosseguir sem nos questionar: por que um Estado destina a prisão e, dessa maneira, a morte, para seus cidadãos, ao invés de se ocupar intencionalmente de políticas assistenciais voltadas para o atendimento de determinadas camadas da população visando a evitar o destino funesto do encarceramento? A resposta está não só na necropolítica, mas em todos os interesses econômicos que estão por trás da manutenção do sistema carcerário, além do fato de esses cidadãos estarem no rol de vidas que não são passíveis de consideração e muito menos de luto, conforme aponta Butler (2015).

Retomando a questão foco de nossa reflexão, é importante caracterizar as etapas de um processo de encarceramento considerando a constatação, por critérios diversos, de que uma pessoa é agente de uma prática criminosa. Em seguida, delinear o processo de reclusão para a produção de provas incriminadoras ou que inocentem esse ser humano. Dessa maneira, em caso de confirmação do ato criminoso, o caminho é a condenação por um aparato Estatal para uma estadia, em um intervalo de tempo, em uma instituição criada para tal fim. Uma vez cumprida a pena, a pessoa então muda de condição de pessoa criminosa para pessoa egressa, concentrando, ao menos três estigmas: pessoa criminosa, pessoa presa e pessoa egressa da prisão. Qualquer um dos três se torna objeto de repulsa e discriminação social de forma veemente.

Não obstante, em qualquer circunstância que seja, quando uma pessoa presa é liberada da prisão, seu universo psíquico permanece por muito tempo circunscrito e referido à instituição, pois a prisão tem uma espécie de viscosidade que adere à pessoa para sempre, além do estigma que tem um peso considerável para algumas pessoas a depender do crime praticado.

Com relação à prisão de Graciliano Ramos, há evidências de que não seguiram esse trâmite: uma vez considerado suspeito de compactuar com ideais comunistas, foi preso sem acusação formal, permaneceu preso sem condenação, e foi libertado somente após quase um ano de encarceramento, diante dos desmedidos esforços de amigos e familiares para contornar a situação.

A escrita dessa obra representa, então, entre outros sentidos, um tipo de elaboração que permite que o autor distancie-se daquela vivência, na medida do possível, já que ao escrever acaba por relembrar e

trazer à tona as situações de humilhação e aviltamento vividas. Quer dizer, cada tentativa de distanciamento paradoxalmente o fazia mergulhar no universo prisional, dada a agudeza com que descreveu cenas e cenários dos espaços prisionais. Certamente, o exercício da escrita de uma obra em uma forma completamente diferente se comparável aos romances que escreveu tem de ser analisado em um contexto que considere essa singularidade como expressão subjetiva de uma travessia marcada pelo sofrimento e pela dor. Quer dizer, a criação de Graciliano Ramos nessa obra traz essa marca.

O que Graciliano relata sobre a experiência de cárcere, em seus escritos, tem a ver com uma visão de prisão em função da injustiça a que foi submetido. Nesse sentido, reiteramos que a escrita foi: 1) uma forma de resistência; 2) uma denúncia da injustiça; 3) um apelo ao bom senso; 4) um alerta para apoquentar a realidade de seres humanos torpes e tirânicos que tranquilamente desconhecem as mazelas da vida em condições adversas, e 5) servir como um alento, como um exercício, ao compartilhar as experiências vividas, para, de alguma maneira, aliviar o sofrimento.

Ainda, não podemos deixar de reiterar o fato de considerarmos o cárcere como um lugar de produção de memória tanto em termos da dinâmica quanto em termos dos atores sociais presentes no contexto social da prisão, que por sua vez criam um dinamismo cujo resultado são as memórias, mesmo que fragmentárias, omissas e silenciadas.

Gostaríamos de lembrar também que dificilmente os aparatos de Estado que funcionam para controle e vigilância conseguem êxito total em fazer calar uma subjetividade pulsante, razão pela qual afirmamos ser esse o grande motivo da escrita dessa obra. Sua voz não se calou com a prisão, nem com a morte. De certo modo, podemos admitir que essa obra se constituiu para seu produtor uma espécie de gestão das incongruências e absurdos acerca de sua prisão e dos confins impensáveis das instituições prisionais.

Por fim, ao examinarmos quais os discursos hegemônicos no período em questão, a Era Vargas, em relação às condições de produção da obra, levamos em consideração o pensamento de Ginzburg (2013, p. 35) quando diz que “a violência é construída no tempo e no espaço”, portanto, o trabalho de reflexão levou em consideração as relações entre os atores sociais e os processos presentes na época. Essas foram as estratégias de ação pelas quais enveredamos para tentar engendrar a produção de um sentido dentre os múltiplos possíveis.

3. CONCLUSÃO

Tomando como parâmetro o trajeto que realizamos nas sendas das densas páginas dessa obra, chegamos evidentemente a um lugar, não ao âmbito fechado referido ao isolamento prisional, mas a um lugar que se edificou com supostos tijolos dos resíduos que tomaram corpo em filigranas de memória e, assim, nos remetemos à obra em tela no seu caráter de inacabamento, fragmentário e disperso, além de muitas vezes retratar posições hesitantes do autor e ainda seu caráter dubitativo: em determinadas passagens o autor coloca em xeque se o acontecimento narrado é o retrato de uma vivência ou se decorre de um relato de outra pessoa presa sobre uma situação vivida por ela.

A neblina de dúvidas que povoa o seu imaginário e se interfere em suas lembranças é o resultado da pressão sofrida em condições de cárcere em relação as quais foi obrigado a silenciar, calar-se temporariamente em relação aos seus pensamentos e até mesmo tomar certas precauções sobre seus passos no tocante às pegadas que poderia deixar.

O imprevisível fez então para Graciliano Ramos seu aparecimento, obrigando-lhe a tomar consciência de que não estava imune a certas decisões arbitrárias e cruéis. Provavelmente, a prisão de forma opressora impôs condições acerca de seu modo de vida, pelo menos teve que incluir no seu percurso existencial fatos, emoções, vivências e lembranças de uma custódia em instituições prisionais sem sequer ser condenado.

A título puramente especulativo, levantamos o seguinte ponto para reflexão considerando o cenário político de nosso país desde a época em que foi dado equivocadamente por descoberto: quantas mentes inquietas e inteligentes foram ceifadas em nosso solo?

Essa advertência nos serve de alerta para trazer à tona um fio da nossa história: o Brasil é um país que matou e continua matando pelos mais diferentes motivos. Matando objetivamente, mas igualmente fazendo calar subjetividades pulsantes que em determinadas épocas se insurgem para criticar correntes do poder que se empunham na determinação de uma direção a ser seguida sem permitir qualquer crítica ou contrariedade.

REFERÊNCIAS

[1] BUTLER, J. Quadros de guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

[2] COELHO, E. C. A oficina do Diabo. Rio de Janeiro: Record, 2005

[3] FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2008.

[4] FREUD, S. O mal-estar na civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

[5] GINZBURG, J. Literatura, violência e melancolia. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

[6] GOFFMAN, E. Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo: Perspectiva, 2001.

[7] KOYRÉ, A. Estudos de história do pensamento científico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

[8] MBEMBE, A. Necropolítica. Artes e Ensaios. n. 32, 2016.

[9] RAMOS, G. Memórias do cárcere. Rio de Janeiro: Record, 2011.

[10] SANTOS, M. Metamorfoses do espaço habitado: Fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: Edusp, 2014.

Capítulo 11

"O Aviador" e o Transtorno Obsessivo Compulsivo - Análise psicopatológica sobre a obra cinematográfica

Joana Döhler da Silva Gusberti
Taiza Luane Kaufert

Resumo: "O Aviador", filme dirigido pelo renomado Martin Scorsese e escrito por John Logan, relata a história de uma das figuras mais marcantes da América do Século XX, Howard Hughes (Leonardo DiCaprio), um excêntrico multimilionário. Apaixonado por aviões e cinema, o filme retrata sua vida desde o final dos anos 20 até os anos 40, época em que Hughes era produtor e realizador em Hollywood, desenhava e criava aviões e relacionava-se com algumas das mais belas e elegantes mulheres da sua época, entre as quais duas lendas de Hollywood, Katharine Hepburn (Cate Blanchett) e Ava Gardner (Kate Beckinsale). No entanto, a história que a principio seria cercada apenas de sucesso e fortuna, acaba sendo permeada por incapacidades e fobias, além de comportamentos obsessivos condizentes com um quadro de Transtorno Obsessivo Compulsivo não diagnosticado, levando o protagonista a total isolamento e decadência.

1. TESTES OU ESCALAS

No que diz respeito aos testes ou escalas psicológicas passíveis de aplicação para confirmar um diagnóstico de Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) a literatura científica aponta para algumas opções viáveis. Dentre as opções estudas e listadas pelo SATEPSI (Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos) é possível ressaltar a Escala Feminina de Autocontrole (EFAC), da Escala Masculina de Autocontrole (EMAC) e do Teste das Piramides Coloridas de Pfister.

O Teste das Piramides Coloridas de Pfister se propõe a fazer uma analise de personalidade, podendo ser aplicado em sujeitos de 18 a 66 anos. Assim, conforme pesquisas realizadas na área, mostra-se uma ferramenta de grande contribuição para o diagnóstico de TOC em adultos. (AMARAL, SILVA e TRIMI, 2002)

Nesse mesmo sentido, as Escala Feminina de Autocontrole (EFAC) e Escala Masculina de Autocontrole (EMAC) se propõem a analisar o autoconceito em crianças e adolescentes entre 8 e 15 anos, demonstrando-se também como uma ferramenta considerada favorável na busca pelo psicodiagnóstico do Transtorno Obsessivo Compulsivo. (SATEPSI, 2019)

Em outro sentido, a literatura específica sobre o tratamento do Transtorno Obsessivo Compulsivo dentro da abordagem cognitivo-comportamental aponta para outros sistemas de avaliação utilizados para o diagnostico e avaliação de TOC. Dentre os testes e escalas citados estão a Escala de Sintomas Obsessivo-compulsivos Yale-Brown (Y-BOCS), o Inventário de Obsessões e Compulsões (OCI-R) e o *Obsessional Beliefs Questiannaire* (OBQ-44). (CORDIOLI, 2014)

Não obstante os testes referidos não serem citados pelo SATEPSI (Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos), diversos estudos estrangeiros e brasileiros apontam para sua validade, bem como para sua utilidade no diagnostico do Transtorno Obsessivo Compulsivo. (CORDIOLI, 2014)

2. ESTUDO BIOGRÁFICO

A família do indivíduo é escolarizada e de classe alta. A socialização do avaliado é boa, visto que tem facilidade em se comunicar, mas não possui muitos amigos próximos. Seus amigos são pessoas que trabalham para ele e que permanecem muito tempo do dia em contato com o mesmo. As atividades de socialização incluem festas da alta sociedade, nas quais o avaliado conversa com pessoas com as quais tem interesses, e com mulheres nas quais está interessado, mas não tem indícios de que participe de rodas de amigos. Os seus relacionamentos amorosos geralmente se resumem a casos rápidos e não muito profundos. Um relacionamento amoroso em específico, durou mais tempo e inclusive envolvia a residência conjunta. O termino abala muito o indivíduo avaliado, e em seguida não se percebe outro relacionamento parecido. Com relação a família, os pais do avaliado morrem cedo (aos 17 anos dele) e outros membros da família não são mencionados por ele. A mãe é figura importante em muitos dos hábitos de Howard, por exemplo, a importância dos banhos, o conhecimento e valorização da higiene, já que o ensinava desde criança. Pouco se sabe sobre o pai.

3. FUNCIONAMENTO GERAL

O indivíduo se dedicava muito ao trabalho, tinha relacionamentos com mulheres, saia a vários lugares, se preocupava com a limpeza mas como qualquer pessoa normal. Ia a todos os lugares necessários, e dormia normalmente também. Sua alimentação não é mencionada.

3.1. RECURSOS OU ASPECTOS POSITIVOS

O paciente possuía bom humor, cuidado com a aparência, foco em seus projetos, lucidez nos negócios, carinho com as pessoas e cuidado ao lidar com seus funcionários. Persistência em relação aos sonhos, coragem e perfeccionismo ao nível necessário para seus planos.

3.2. ASPECTOS PRE-MÓRBIDOS

Alguns aspectos da obsessão por limpeza já estavam presentes, como o reflexo de esfregar as mãos fortemente quando nervoso, não beber nada que não soubesse a procedência, não gostar de comidas

cruas. Além disso, alguns de seus projetos viravam uma obsessão para ele, na medida em que queria tudo perfeito, não importando os custos que isso traria.

4. INÍCIO E CURSO DO SINTOMA ATUAL

O início se deu na infância com o cuidado da mãe em relação a limpeza e doenças conduzindo a ele um medo extremo a epidemias de doenças, sendo assim o cuidado dele com tudo sempre foi intenso em tudo. No filme percebemos muitas cenas onde ele demonstra esse cuidado excessivo demonstrando também muitas manias.

> Uma das características intrigantes do TOC é a diversidade de suas manifestações medos de contaminações/lavagens ,duvidas/checagens ordem/simetria,obsessões do conteúdo inaceitável, compulsão por acumulação .Também é muito comum que o mesmo individuo represente mais um tipo de sintoma e que se modifiquem ao longo da vida : enquanto alguns desaparecem por completo, outro surgem as vezes com grande intensidade . (CORDIOLI, 2014)

Fica evidente esse medo das contaminações, pelo excesso de lavagem as mãos durante o filme quando Howard ficava nervoso, percebemos como incomoda a ele, na questão de ordem/simetria numa das cena onde ele solicita um prato com pedaço de carne e ervilhas, um colega 'rouba' uma ervilha fica notável o incomodo dele em relação a isso ele não come mais o prato e se retira da mesa. (filme: O AVIADOR)

Segundo Cordioli (2014, pag.15) as obsessões mais comuns são os medos de contaminação e a preocupação com germes, sujeiras ,as duvidas sobre a possibilidade de falhas e a necessidade de ter certeza. Também são comuns pensamentos, impulsos ou imagens indesejáveis e perturbadores de conteúdo violento.

5. POSSÍVEIS CAUSAS DESENCADEADORAS DO SINTOMA ATUAL

Em uma das primeiras cenas fica visível o evento que é considerado como o que tenha causado esse transtorno obsessivo compulsivo, na cena da banheira onde a mãe de Howard Hughes está lhe dando banho e ele soletra a palavra 'quarentena' e sua mãe está questionando se ele conhece as doenças e diz ele não está seguro. Fica evidente a preocupação dela com Howard e com todas as doenças e epidemias,que poderiam lhe causa algum mal.

> Foi consistentemente comprovado que o TOC é uma doença familiar e que existe fator genético sobretudo quando transtorno é de inicio precoce e quando a manifestação (dimensão) predominante é a acumulação compulsiva.(CORDIOLI, 2014)

6. AVALIAÇÃO DE ACORDO COM O DSM 5

7.1 O indivíduo apresenta algum transtorno psiquiátrico?

☑ sim ◯ não (caso afirmativo, descrever qual é o transtorno)

Transtorno Obsessivo Compulsivo com *insight* ausente e relacionado a tique

> O TOC é caracterizado pela presença de obsessões e/ou compulsões. *Obsessões* são pensamentos, impulsos ou imagens recorrentes e persistentes que são vivenciados como intrusivos e indesejados, enquanto *compulsões* são comportamentos repetitivos ou atos mentais que um indivíduo se sente compelido a executar em resposta a uma obsessão ou de acordo com regras que devem ser aplicadas rigidamente. Alguns outros transtornos obsessivo-compulsivos e transtornos relacionados também são caracterizados por preocupações e por comportamentos repetitivos ou atos mentais em resposta a preocupações. (DSM-5)

Assim, no caso em questão, é possível perceber claramente a presença dos critérios necessário para o diagnóstico, sendo viável observar a presença de obsessões (pensamentos, impulsos ou imagens recorrentes e persistentes que são experimentados como intrusivos e indesejados e que, na maioria dos indivíduos, causam o aumento da ansiedade ou do sofrimento), sendo que, por diversas vezes, o indivíduo tenta suprimir esses pensamentos com ações compulsivas, como o ato de lavar as mãos compulsivamente. Essas compulsões não estão ligadas de forma realista ao evento temido.

Outros exemplos de compulsões (atos repetitivos) constantemente experimentados pelo indivíduo de forma involuntária são a repetição de frases ou palavras.

No caso do indivíduo em questão, é possível perceber também a ausência de *insight* especialmente nos momentos de crise. Nesses momentos o indivíduo fica completamente convencido de que as crenças relacionadas a contaminação com germes, por exemplo, são verdadeiras, superestimando a ameaça relacionada a essa crença

Outra clara especificidade do TOC que pode ser verificado em Howard Hughes é o perfeccionismo exacerbado, chegando a ser disfuncional e a criar obstáculos para sua vida social e intima, gerando sofrimento e ansiedade.

Apesar de não ficar evidente, diante dos mesmos sintomas listados acima é possível investigar alguma possível comorbidade, como o transtorno de pânico, o transtorno de ansiedade social ou o transtorno de ansiedade generalizada.

7.2 O indivíduo apresenta algum Transtorno de personalidade?

☑ sim ◯ não (caso afirmativo, descrever qual é o transtorno)

Transtorno da Personalidade Obsessivo Compulsiva

> Indivíduos com transtorno da personalidade obsessivo-compulsiva tentam manter uma sensação de controle por meio de atenção cuidadosa a regras, pequenos detalhes, procedimentos, listas, cronogramas ou forma a ponto de o objetivo principal da atividade ser perdido (Critério 1). São excessivamente cuidadosos e propensos à repetição, prestando extraordinária atenção aos detalhes e conferindo repetidas vezes na busca por possíveis erros. Esquecem o fato de que outras pessoas podem se incomodar muito com os atrasos e as inconveniências que resultam desse comportamento. Por exemplo, quando esses indivíduos esquecem onde colocaram uma lista de coisas a fazer, gastam tempo demais procurando a lista em vez de gastar alguns instantes refazendo-a de memória e passando à execução das tarefas. O tempo é mal alocado, e as tarefas mais importantes são deixadas por último. O perfeccionismo e os padrões elevados de desempenho autoimpostos causam disfunção e sofrimento significativo a esses indivíduos. Podem ficar de tal forma envolvidos em tornar cada detalhe de um projeto absolutamente perfeito que este jamais é concluído (Critério 2). Por exemplo, a conclusão de um relatório escrito é retardada por várias reescritas que tomam tempo, para tudo ficar aquém da "perfeição". Prazos não são atendidos, e aspectos da vida do indivíduo que não são o foco atual da atividade podem desorganizar-se. (DSM 5)

No caso estudado, o indivíduo apresenta claramente a presença de pelo menos quatro dos critérios diagnósticos, entre eles, a preocupação excessiva com detalhes (a ponto de o objetivo principal ser perdido), a demonstração de um perfeccionismo que interfere na conclusão de tarefas, a dedicação excessiva ao trabalho, em detrimento a atividades de lazer e amizade (especialmente nesse caso em que a questão financeira não era um problema) e a relutancia em delegar tarefas a não ser que as pessoas com quem trabalha se submetam a sua forma exata de fazer as coisas.

Esse quadro pode ser percebido, por exemplo, ao dar ordens sobre como gostaria que seu prato fosse servido em um restaurante ou sobre como deveria ser servido e lhe entregue um copo de leite, por exemplo.

No caso do perfeccionismo excessivo e da preocupação excessiva com detalhes, essas características ficam evidentes no trabalho de construção da aeronave Hercules, que não pode ser entregue em tempo hábil para o exercito dos Estados Unidos (como estipulado em contrato) ou na filmagem de seu primeiro filme, Hells Angels, que, além de ter excedido um prazo razoável de filmagem, nunca chegou a recuperar o valor usado para sua produção devido ao nível de exigencia e ao perfeccionismo excessivo de Howard Hughes.

Nesse mesmo sentido, a dedicação excessiva ao trabalho é uma das suas características mais proeminentes, uma vez que mesmo em periodos em que o indivíduo não aparentava estar em um período crítico do TOC ou do TPOC, sua dedicação ao trabalho mostrava-se excessiva e dificilmente era possível perceber uma vida social ativa e saúdavel.

7.3 O indivíduo apresenta Retardo mental?

◯ sim ☑ não (caso afirmativo, descrever qual a gravidade)

7.4 O indivíduo apresenta algum diagnóstico médico? (ex.: diabetes, hipotireóide.

◯ sim ☑ não (caso afirmativo, descrever qual diagnóstico/patologia)

7.5 Existem fatores psicossociais e ambientais que interferem?

☑ sim ◯ não (caso afirmativo, descrever quais fatores psicossocial e ambientais)

É possível perceber a presença de sintomas internalizantes, afetividade negativa mais alta, inibição do comportamento na infância, bem como fatores estressantes na infancia como fatores que aumentam o risco para desenvolvimento do TOC.

7.6 Como está a Avaliação de Incapacidades da Organização Mundial de Saúde (WHODAS 2.0)?

Diante de uma possível pontuação total de 200 na Avaliação de Incapacidades da Organização Mundial de Saúde, no caso de extrema incapacidade em todas as condições apresentadas, o sujeito em questão apresentou um *score* bruto total de 137 pontos, bem como um *score* médio total de 4,3, ficando clara assim uma extrema incapacidade para a realização de atividades necessarias e importantes para a convivencia em sociedade, bem como uma vivencia saudavel.

WHODAS 2.0

Escala de Avaliação de Incapacidade da Organização Mundial da Saúde 2.0

Versão de 36 itens, autoaplicável

Nome do Paciente: Howard Hughes_____Idade: 35__ Sexo: ◯ Masculino ◯ Feminino Data: 31/03/2019

Este questionário pergunta acerca de dificuldades devidas a condições de saúde/saúde mental. As condições de saúde incluem enfermidades ou doenças, outros problemas de saúde que podem ser de curta ou longa duração, lesões, problemas mentais ou emocionais e problemas com álcool e drogas. Relembre os últimos 30 dias e responda às perguntas pen

							Uso Exclusivo do Clínico		
Escores numéricos atribuídos a cada um dos itens:		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**Escore Bruto do Item**	**Escore Bruto do Domínio**	**Escore Médio do Domínio**
Nos últimos 30 dias. quanta dificuldade você teve em:									
Compreensão e comunicação									
D1.1	**Concentrar-se ou fazer alguma coisa por dez minutos?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	4		
D1.2	**Lembrar-se de fazer coisas importantes?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5		
D1.3	**Anslisar e encontrar soluções para problemas na vida diária?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5		
D1.4	**Aprender uma tarefa nova. por exemplo, aprender a ir até um novo lugar?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5	**25**	**4,1**
D1.5	**Entender em geral o que as pessoas dizem?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	2		
D1.6	**Iniciar e manter uma conversa?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	4		
Mobilidade									
D2.1	**Ficar de pé oor tonaos períodos, como 30 minutos?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	1		
D2.2	**Levantar-se depois de sentado?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	1		
D2.3	**Movimentar-se dentro da sua casa?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	3	13	2,6
D2.4	**Sair da sua casa?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5		
D2.5	**Caminhar uma lonqa distância, como 1 quilômetro (ou equivalente)?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	3		

Cuidado pessoal									
D3.1	**Lavar todo o seu corpo?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	1		
D3.2	**Vestir-se?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5		
D3.3	**Alimentar-se?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5	16	4
D3.4	**Ficar sozinho por alquns dias?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5		
Relacionamento com as pessoas									
D4.1	**Lidar com pessoas que você não conhece?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5		
D4.2	**Manter uma amizade?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5		
D4.3	**Ter bom relacionamento com as pessoas que estão próximas a você?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5	25	5
D4.4	**Fazer novos amigos?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5		
D4.5	**Atividades sexuais?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5		
Atividades da vida diária - Tarefas domésticas									
D5.1	**Cuidar das suas responsabilidades nas tarefas domésticas?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5		
D5.2	**Fazer bem as tarefas domésticas mais importantes?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5		
D5.3	**Realizar todas as tarefas domésticas que você precisava fazer?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5	20	5
D5.4	**Realizar suas tarefas domésticas com a rapi- dez necessária?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5		
Atividades da vida diária - Escola/trabalho									
Se você trabalha (remunerado, não remunerado, por conta própria) ou vai à escola, preencha as questões D5.5-D5.8 abaixo.									
Devido à sua condição de saúde, nos últimos 30 dias, quanta dificuldade você teve (em):									
D5.5	**No seu trabalho/escola no dia a dia?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	**5**		
D5.6	**Fazer bem suas tarefas mais importantes do trabalho/escola?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5		
D5.7	**Realizar todo o trabalho que você precisava fazer?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5	20	5
D5.8	**Realizar seu trabalho com a rapidez necessária?**	**Nenhuma**	**Leve**	**Moderada**	**Grave**	**Extrema ou não consegui fazer**	5		

Participação na sociedade									
Nos últimos 30 dias:									
D6.1	O quanto foi um problema para você parti-cipar de atividades na comunidade (p. ex., festividades religiosas ou outras atividades) da mesma forma que qualquer outra pessoa?	Nenhuma	Leve	Moderada	Grave	Extrema ou não consegui fazer	5		
D6.2	Quanto problema você teve devido a barreiras ou obstáculos?	Nenhuma	Leve	Moderada	Grave	Extrema ou não consegui fazer	5		
D6.3	Quanto Droblema você teve em viver com dignidade devido às atitudes ou ações de outras pessoas?	Nenhuma	Leve	Moderada	Grave	Extrema ou não consegui fazer	5		
D6.4	Quanto tempo você gastou com a sua condi-ção de saúde ou suas conseqüências?	Nenhuma	Leve	Moderada	Grave	Extrema ou não consegui fazer	5		
06.5	O quanto você esteve emocionalmente afeta- dfl pela sua condição de saúde?	Nenhuma	Leve	Moderada	Grave	Extrema ou não consegui fazer	5	38	4,7
D6.6	O quanto sua saúde consumiu seus recursos financeiros ou os da sua família?	Nenhuma	Leve	Moderada	Grave	Extrema ou não consegui fazer	3		
D6.7	Quanto problema sua família teve devido aos seus problemas de saúde?	Nenhuma	Leve	Moderada	Grave	Extrema ou não consegui fazer	5		
06.8	Quanto problema você teve em fazer coisas sozinho para relaxamento ou Prazer?	Nenhuma	Leve	Moderada	Grave	Extrema ou não consegui fazer	5		
Escore de Incapacidade Geral (Total):								**137**	4,3

7. AVALIAÇÃO PROGNÓSTICA

O transtorno obsessivo compulsivo se baseia no acontecido primário de obsessões ou compulsões. As obsessões são pensamentos, impulsos ou representações mentais recorrentes, intrusivos e desagradáveis, reconhecidos como próprios que resultam em ansiedade ou mal-estar ao indivíduo, podendo interferir negativamente nas ações do dia a dia e em seus relacionamentos. (ALBINA, 2001). Em vista disso, Howard criou com sua mãe um ato de soletrar a palavra quarentena (Isolamento de certas pessoas, animais e lugares que podem acarretar perigo de infecção) durante o banho, ainda assim a mãe pergunta a Howard se ele sabe o que é a cólera (Infecção intestinal causada por uma bactéria e transmitida pela ingestão de água e comida contaminada) e o tifo (doenças infecciosas febris, causadas por microrganismos do gênero Rickéttsia e caracterizadas por perturbações nervosas e vários fenômenos tanto atáxicos como adinâmicos) e se sabe o que essas doenças podem lhe fazer, diz ainda que ele não está em segurança, a partir disso é possível que tenha criado um padrão comportamental, a compulsão obsessiva a limpeza, a presença do banho volta a aparecer em suas lembranças quando Howard se depara com situações aversivas, de forma recorrente em sua mente. Logo após, Howard perde seus pais e fica milionário com a herança dos mesmos, construindo um "império" de aviões e se apaixonando pelo cinema onde cria seus filmes.

As compulsões são comportamentos ou representações mentais recorrentes no qual o indivíduo é levado a efetuar voluntariamente uma resposta a uma obsessão para reduzir a ansiedade ou mal-estar. Os rituais são levados são realizados para diminuir a sensação de premência, imperfeição ou incompletude. Essas ações são repetidas até o indivíduo se sinta melhor ou considere que aquilo está "certo". (ALBINA, 2001) Como por exemplo, quando Howard sai para jantar com a atriz Katharine e aparece seu amigo Johnny se

juntando para jantar juntos, ao chegar o prato de Howard, Johnny pega uma ervilha que se encontra em seu prato, que acaba por deixar Howard sem fome e fazer com que o mesmo vá embora, outro ato é a cena de intenso sofrimento psíquico onde Howard tem uma ideia perseverante, que no qual é que suas mãos estão sempre sujas, essa ideia é tão desagradável que a única forma dele se livrar ou aliviar temporiamente é o ato de lavar as suas mãos o todo momento.

> Enquanto na maior parte dos casos há piora em fases de vida difíceis, alguns relatam atenuação dos sintomas na ocorrência de algum problema sério que exija enfrentamento. Não há necessariamente piora progressiva, mas os rituais tendem a ficar mais sedimentados com o tempo. Ressalte-se que a gravidade é bastante variável, havendo desde casos leves até aqueles extremamente graves e incapacitantes, mesmo para atividades rotineiras (ALBINA, 2001).

Portanto, no filme podemos observar que o quadro de Howard aumenta a cada dia, iniciou com a separação das ervilhas no prato em suas refeições, com o ato de lavar as mãos repetidas vezes, usar panos para pegar em objetos como maçanetas e termina com ele em quarentena na sua sala de cinema onde não saia para conversar com as pessoas, para tomar banho, etc. Então ele prefere se privar do contato social e manter os rituais dele. Desse modo, o TOC trata-se de uma doença privada, podendo levar anos até ser diagnosticada e tratada, é importante utilizar a anamnese para a investigação de obsessões e compulsões, que só podem ser admitidas pelo paciente quando o vínculo terapêutico estiver fortalecido, em muitos casos só a procura de ajuda quando as fases começam a piorar. (ALBINA, 2001)

Howard não procura ajuda e não realiza o uso de medicamentos, prevalecendo assim os sintomas cada vez mais piores. Podemos concluir que se Howard tivesse realizado um acompanhamento com psicólogo para tratar seus sintomas e se necessário o encaminhamento para o psiquiatra para possíveis uso de medicamentos, ele não teria chegado ao um estágio pior como o da quarentena. Entretanto, se ele fizesse o acompanhamento psicológico, com a exposição e prevenção de resposta, sendo exposto ao objeto ou ideia temida acompanhado do terapeuta, será encorajado a não praticar os rituais, como o ato de lavar as mãos compulsivamente ele será encorajado a encostar naquela maçaneta e a não lavar as mãos, assim, ele vai se habituando e a ansiedade que era gerada quando ele não cumpria com o ritual vai diminuindo até que finda por completo, sendo assim após seis meses dependendo do andamento do tratamento Howard poderia ter um prognóstico favorável em relação aos seus sintomas, caso contrário sem tratamento tenderá a piorar cada vez mais. (CALIANI, 2016)

REFERÊNCIAS

[1] AMARAL, Anna Elisa de Vilemor; SILVA, Telma Claudina da; PRIMI, Ricardo. O Teste das Pirâmides Coloridas de Pfister e o transtorno obsessivo compulsivo. Aval. psicol., Porto Alegre , v. 1, n. 2, p. 133-139, nov. 2002 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 mar. 2019.

[2] AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-5. São Paulo: Manole, 2013.

[3] CALIANI, Maria. 2016. Como tratar o T.O.C (Transtorno Obsessivo Compulsivo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l9t2a9BVBfU>. Acesso em 31 de Março de 2019.

[4] CORDIOLI, V.A TOC - Manual de terapia cognitivo-comportamental para o transtorno obsessivo compulsivo. Porto Alegre: Artmed, 2014.

[5] O AVIADOR. Direção de Martin Scorsese. Los Angeles: Miramax, 2004.

[6] SMAIRA, Albina. 2001. Quadro clínico do transtorno obsessivo-compulsivo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462001000600003&script=sci_arttext>; Acesso em 30 de Março de 2019.

Capítulo 12

Os sambas enredo de 1988 e sua interface com a negritude e o ensino de história

Rafael Pereira Guedes

Resumo: O presente artigo é fruto da pesquisa desenvolvida para a obtenção do título de mestre do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, pelo núcleo UniRio e foi apresentada no I Congresso Nacional do ProfHistória no Instituto Anísio Teixeira na cidade de Salvador em outubro de 2019. Com a temática referente aos sambas-enredo, o objetivo principal é discutir a negritude e seus diferentes alcances e abordagens com destaque para as questões associadas às identidades étnico-raciais, às interações culturais, ao racismo, às desigualdades sociais e ao preconceito. Por se tratar de uma manifestação cultural que transmite tradições e valores da população majoritariamente identificada como negra, os sambas-enredo, produtos das Escolas de Samba se configuram como elementos pertinentes e relevantes na temática pesquisada. Neste sentido, os conceitos de cultura popular, indústria cultural e consciência histórica são discutidos a fim de construir a análise acerca do samba e sua utilização como recurso didático. Dessa forma, desenvolvi como produto final da dissertação a Caixa do Samba, que é constituída por um conjunto de atividades que articula as questões da negritude com a música a partir da seleção de quatro sambas-enredo referentes aos Grêmios Recreativos Escolas de Samba Beija-Flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel que no ano de 1988 abordaram temas relacionados à negritude em função das celebrações por ocasião do centenário da abolição da escravidão no país.

Palavras-chave: Negritude; Samba Enredo; Cultura Popular; Ensino de História; Caixa do Samba

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da negritude e seus diferentes abordagens, com destaque para as identidades étnico-raciais e as interações culturais. Além disso, o trabalho discute sobre o racismo, as desigualdades sociais e o preconceito destacando o período escravocrata no Brasil que atingiu a população de origem africana e negra. Aliado a isto, o gênero musical samba-enredo que se consolidou desde os primórdios como um veículo de manifestação cultural e de transmissão de tradições e valores da população majoritariamente negra, possibilitando assim, múltiplas interpretações históricas.

Assim sendo, ao longo da minha atividade pedagógica por doze anos em diferentes séries e anos da educação básica, assim como em diferentes realidades sociais, em escolas públicas e privadas, pude observar que determinados conteúdos programáticos e assuntos transversais eram entendidos e/ou absorvidos pelos discentes com maior facilidade quando músicas foram utilizadas com esse propósito. Por isso, ao buscar desenvolver uma atividade que aliasse as questões da negritude com música, o samba-enredo se configurou como uma opção por ser oriunda de manifestações culturais identificadas e associadas à população negra.

Ressalta-se o parecer e a resolução que instituíram as "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana", aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em março de 2004 e homologados pelo Ministério da Educação (MEC) em junho do mesmo ano. Por isso, este presente trabalho se enquadra nas perspectivas do ensino de História, por retratar um dos nortes e objetivos das diretrizes, as quais conforme apontam Mattos e Abreu representam "*um esforço de valorização, democratização e correção das desigualdades históricas na sociedade brasileira*" (MATTOS; ABREU, 2008).

Por se tratar de um artigo desdobrado da dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), intitulada "*Negritude e Sambas Enredo no Carnaval de 1988: a Caixa do Samba e os G.r.e.s. Beija Flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel em Interface com o Ensino de História*", uma das prerrogativas é a elaboração de um produto didático a ser aplicado no ensino básico. Assim sendo, a questão central que norteou o trabalho foi como a negritude, a cultura negra e suas variações são abordadas pelo gênero musical samba-enredo e podem ser usadas nas aulas para discutir com os discentes sobre as relações étnico-raciais no país.

No Brasil, o ano de 1988 ficou marcado pelas comemorações referentes ao centenário da abolição da escravidão. Vale destacar que a década de 1980 foi marcada pela redemocratização e o fim da ditadura civil-militar (1964-1985), pela crise econômica que atingiu o país numa espiral inflacionária que parecia sem controle e a promulgação em 1988 de uma nova Constituição. Denominada de cidadã, o texto constitucional apresentou alcance social significativo ao atender as reivindicações dos negros e seus descendentes que representam parcela expressiva da população brasileira. A organização do movimento negro e os ecos de suas ações repercutiram no desfile sendo que sambas-enredos de 1988 podem ser compreendidos como fontes históricas com forte simbolismo.

Dentre os objetivos do artigo, um destes é o de analisar como as questões da negritude e suas variáveis, como a escravidão, a luta pela emancipação, a inserção do negro na sociedade em diferentes temporalidades é percebida, construída e difundida pela cultura popular por intermédio dos sambas-enredo de 1988. Outro objetivo é analisar como os sambas-enredo do ano de 1988 do grupo especial do Rio de Janeiro construíram uma leitura sobre o centenário da abolição da escravidão e sobre a inserção do negro na sociedade, bem como seus desdobramentos como, por exemplo, o racismo. O terceiro objetivo refere-se à elaboração do produto didático a partir dos sambas-enredo que abordaram assuntos da negritude com destaque para noções e conceitos como racismo, identidades étnico-raciais, cultura popular e memória, explorando assim a percepção do corpo discente quanto às temáticas destacadas.

É importante destacar que os sambas-enredo são obras produzidas para atender um enredo, ou seja, um tema e/ou assunto a ser explorado por uma agremiação carnavalesca durante o desfile em que se apresentam com alegorias, fantasias e a trilha sonora. Assim, o samba-enredo se configura como um dos pilares que viabilizam um desfile carnavalesco. Em 1988, apenas quatro composições do então denominado grupo 1A, o equivalente ao grupo especial, desenvolveram sambas com alguma referência, a saber: "*O melhor da raça, o melhor do Carnaval*"[5], do G.r.e.s. Tradição, "*Sou Negro, do Egito à Liberdade*"[6],

[5] Composição escrita em parceria pelos consagrados João Nogueira e Paulo César Pinheiro. O primeiro era cantor e fundador da agremiação, se destacando, pela militância dentro do movimento negro. Em 1979, fundou o Clube do Samba, local destinado a shows e eventos que valorizassem não somente o samba, mas como a música nacional. Já Paulo César Pinheiro, além de compositor se destacou por ser poeta

do G.r.e.s. Beija-Flor de Nilópolis, "*Cem anos de liberdade, realidade ou ilusão?*"[7], do G.r.e.s. Estação Primeira de Mangueira e "*Kizomba, Festa da Raça*"[8], do G.r.e.s. Unidos de Vila Isabel. Cabe destacar que os sambas são desenvolvidos a partir das sinopses, textos explicativos sobre o enredo.

Neste caso, um ponto em comum nas diferentes sinopses era apontar a negritude como elemento constituidor de uma identidade nacional. No texto da Tradição, o autor e carnavalesco João Rozendo reafirma o papel do negro na construção cultural brasileira. Joãozinho Trinta, autor e carnavalesco da Beija-Flor exaltou o negro apontando se tratar de uma cultura milenar, conforme o trecho a seguir "*Uma proposta de se abrir novas páginas na História, todas em branco, para que se escrevam novas esperanças de incrementar e tornar público todo um acervo cultural ainda não explorado no samba brasileiro*" (Revista Rio, Samba e Carnaval, 1988). O autor da sinopse mangueirense também foi o carnavalesco da escola. Júlio Matos afirmou se tratar de um enredo que exaltava a cultura negra ao mesmo tempo que denunciava e problematiza a abolição da escravidão cem anos depois. A Unidos de Vila Isabel teve Martinho da Vila como autor da sua sinopse, que tratava de enaltecer a cultura negra como viés de inserção e superação da escravidão, através de uma Kizomba, de uma confraternização. Segundo o cantor e autor: "*A nossa Kizomba conclama uma meditação sobre a influência negra da cultura universal, a situação do negro no mundo, a abolição da escravatura, a reafirmação de ZUMBI DOS PALMARES como símbolo de liberdade do Brasil*" (Galeria do Samba,2019).

Portanto, a análise desses quatro sambas-enredo que abordam sobre a negritude e suas variações, no momento histórico como o centenário da abolição da escravidão, refletindo sobre a história, a sociedade e os desdobramentos da escravidão. Em linhas gerais é possível perceber que memória popular se molda e constrói uma visão histórica, uma historicidade e colabora para a percepção das identidades étnico-raciais. Cabe destacar que a análise das composições de 1988 reflete não apenas a visão desse período, mas possibilita comparações com o momento atual, já que os temas persistem como relevantes.

Considerando a polarização na sociedade, em que determinados empoderamentos estão se constituindo e se consolidando, entre eles o negro, destaca-se também a guinada conservadora que considera esses temas como ideológicos e desnecessários. Portanto, a relevância da discussão, da análise e da produção de uma dissertação, artigo e consequentemente de um produto didático que aborde, problematize e utilize uma forma de expressão artística e cultural negra, como o samba, para observar e refletir temas oriundos e pertinentes a essa população é inquestionável e se configura como pertinente.

Outro destaque é a recorrente utilização da história como fonte de inspiração para a elaboração de enredos e consequentemente os sambas, visto que geralmente em datas comemorativas e/ou consideradas redondas costuma-se assistir a pelo menos uma escola apresentar-se a partir dessa referência. Em 1965 e 2000, o carnaval do Rio de Janeiro foi temático, respectivamente comemorando o quarto centenário da cidade e os 500 anos do "descobrimento" do Brasil.

Assim sendo, o produto referente à dissertação é a Caixa do Samba, isto é, um material didático composto por uma série de atividades pedagógicas a serem empregadas no ensino básico. A partir da definição dos quatros sambas enredos temáticos, uma investigação sobre as escolas de samba e seus respectivos hinos em 1988 foi realizada. O processo de pesquisa compreendeu visitas técnicas a museus, exposições, palestras, audições dos sambas-enredo, visualizações das transmissões dos desfiles pelos diferentes canais do YouTube, leitura de bibliografia especializada, no campo da música, do samba, ensino de história e educação, análises das sinopses dos sambas-enredo encontrados, entrevistas e depoimentos com personagens importantes para as escolas e os respectivos desfiles, como presidentes das agremiações, compositores, entre outros.

---

[6] Música composta por Ivancué, Cláudio Inspiração, Marcelo Guimarães e Aloísio Santos. Os quatro autores do samba da Beija-Flor para o carnaval de 1988 se destacaram de formas diferentes, tendo musicais gravadas por cantores como Agepê e Bezerra da Silva, casos de Ivancué e Cláudio Inspiração respectivamente. Marcelo Guimarães se destacou também por ser cantor de sambas, com o maior sucesso "Porta-Estandarte", e do bloco carnavalesco Cacique de Ramos. Já Aloísio Santos participou apenas da composição de 1988.

[7] A composição da Mangueira foi desenvolvida pelos autores Hélio Turco, Jurandir e Alvinho. O primeiro se consagrou por ser autor de diversos sambas-enredos vencedores nas disputas internas da agremiação. Em depoimento ao projeto "Matrizes do Samba", Hélio Turco afirmou que ao ler na sinopse a palavra 'discriminação', resolveu compor "Cem Anos". Jurandir, além de compor era cantor, sendo uma das principais vozes do coral da Velha Guarda da Mangueira no final da década de 1990 e anos 2000. Já Alvinho se destacou pela forte relação com a agremiação em diferentes funções, tendo sido ritmista, compositor e ex-presidente.

[8] Os autores Rodolpho, Jonas e Luiz Carlos da Vila se destacaram por inúmeros sambas compostos tanto para a agremiação quanto para cantores, sendo o primeiro costumeiro parceiro de Martinho da Vila e o último autor e cantor de diversos sucessos populares, gravados por Simone, Zeca Pagodinho e Fundo de Quintal.

Na fase de elaboração e produção do material didático, alguns projetos anteriores serviram de referência como, por exemplo, o "Caixa da História", projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa "História de São Gonçalo: memória e identidade", da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), assim como o "Detetives do Passado", elaborado pelo Núcleo de Documentação, História e Memória (NUMEM) da UNIRIO.

Além destas experiências, o plano de aula intitulado "*Os sambas enredo nas aulas de História: vamos falar de África e da Cultura Afro-brasileira*", desenvolvido pela professora Manuela Arruda dos Santos Nunes da Silva durante a 5ª Olimpíada Nacional em História do Brasil, que aborda justamente alguns dos sambas-enredo selecionados neste artigo também serviu de referência. Por último, a dissertação de Fabiolla Falconi Vieira, "*O Samba pede passagem: o uso de sambas-enredo no ensino de História*", do mesmo programa ProfHistória, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), serviu como inspiração para a elaboração e confecção do produto didático.

Associando-os a população negra, o samba se consolidou como forma de resistência cultural e de expressão artística, apesar das inúmeras interpretações e definições iniciais. Dessa forma, a evolução do termo 'samba', incluindo a sua heterogeneidade até a formação do gênero musical samba enredo e das agremiações. Estas se configuram como centros da negritude, ou seja, espaços em que a população negra interage, socializa entre si e difunde valores e tradições. Por último, a evolução dos sambas-enredo com temática afrobrasileira ou africana. Neste sentido, o conceito de negritude é debatido destacando o aspecto de identidade étnico-racial presente nas escolas de samba tanto na sua estrutura e composição quanto nas letras das músicas. Várias questões são debatidas como as particularidades que demonstram tratar-se de um processo heterogêneo e em constante construção e transformação que podem ser exemplificadas pelas letras das composições.

Em linhas gerais, é possível considerar que a cultura popular se estabelece de maneira ampla, apresentando diversas possibilidades de leitura e abordagens. Das associações com as camadas menos abastadas, passando pela apropriação pelo Estado como elemento de identidade nacional, da reafirmação de autonomia de determinados grupos sociais em relação aos grupos dominantes, dos perigos de uma definição delimitada a necessidade da retomada do debate para o seu entendimento como um processo construído e com símbolos e significados próprios.

Para Canclini é necessário realizar essa desconstrução devido aos fatores que levaram à cena o popular: o folclore, as indústrias culturais e o populismo político. Segundo Catenacci,

> Em todas essas operações, Canclini destaca que o popular é algo construído, mais que preexistente. Hoje, o popular na América Latina não é o mesmo quando apresentado pelos folcloristas e antropólogos nos museus, nos anos 20 e 30; pelos comunicólogos nos meios massivos, desde os anos 50; ou pelos políticos, para o Estado ou partidos e movimentos de oposição, desde os anos 70.
>
> (CATENACCI, 2001, p. 31)

Segundo Canclini, o conceito de popular abarca determinadas contradições, como moderno versus tradicional, culto versus popular e hegemônico versus subalterno. Conforme aponta Catenacci,

> Esse autor explora tais contradições, afirmando que a história do popular sempre foi relacionada com a história dos excluídos, que não têm patrimônio ou não conseguem que ele seja reconhecido e conservado. Por conseguinte, na maioria dos estudos feitos sobre a cultura, o avanço é considerado como promovido única e exclusivamente pelos setores hegemônicos, já que no tradicional estão arraigados os setores populares.
>
> (CATENACCI, 2001, p.31)

Dessa forma, o samba e suas transformações permite que a questão da indústria cultural seja debatida. Coelho, Benjamim, Adorno, Oliveira, Ortiz, Fenerick, Chartier e Soihet produzem reflexões que permitem apontar que as principais transformações provenientes da indústria cultural surgiram associadas pela expansão capitalista, impactando as produções culturais a partir do momento em que a cultura de massa se consolida. No entanto, apesar das re-significações, o samba como elemento da cultura popular se adequou, buscando manter vínculos identitários e tradições.

Na sequência o conceito de consciência histórica é trabalhado, procurando estabelecer como as produções culturais de cunho popular, como os sambas-enredo, expressam visões, leituras e abordagens de processos históricos importantes. Para isso, Cerri, Rüsen, Gadamer, Heller e Ariès foram os autores utilizados para discutir o conceito, tido como diverso e de contínua construção, além de possuir ambientes, atores e sujeitos em comum com o conceito de cultura popular. Outro ponto mencionado refere-se a expansão da produção de sambas-enredo afro como reflexo de reafirmação num momento de maior interação.

Sabendo disso, aponto duas vertentes a serem exploradas quanto a consciência histórica. A primeira em afirmar que os sambas-enredo são expressões dessa consciência, e o segundo ponto é o de utilizar tais manifestações como exemplos de inserção do cotidiano e do saber não acadêmico na prática docente. Nesse sentido, exploro autores como Lopes, Simas, Schimidt, Garcia, Braz e Lima que colaboram na percepção de que os sambas-enredos se constituem como fontes históricas pertinentes para o ofício do historiador tanto quanto para a aplicação didática aos discentes.

Dessa forma, o samba-enredo é utilizado neste trabalho, pois trata-se de um documento que não foi produzido para o saber escolar, mas que pode ser apropriado pelo professor com finalidade didática. Conforme Vieira afirma,

> Para isso, é necessário estabelecer alguns métodos que deem conta de analisar esses documentos, de forma crítica, dialogando com os princípios metodológicos do campo da história. E é isso que Hermeto (2012) faz: ela cria as dimensões apresentadas acima, como forma de explorar a música como fonte histórica de linguagem específica, considerando-a como objeto de um determinado tempo, que mobiliza discursos específicos e sensibilidades em quem a ouve.
>
> (VIEIRA, 2016, p. 54)

Dessa forma, elaborei e produzi como produto final do mestrado profissional ProfHistória, o material intitulado "*Caixas do Samba: Samba que dá História"*, formado por um guia do professor, um conjunto de fontes e fichas de análise e de suporte, divididos a partir de três eixos iniciais: *Desvendando o Samba, Por dentro do Samba e Caindo no samba*. Em cada um deles, utilizo documentos e fontes históricas, tais como: áudio dos sambas-enredo, assim como as letras, um breve histórico das escolas de samba, fontes escritas, como jornais, textos e artigos de sites e revistas, assim como de livros, imagens dos desfiles e associadas aos sambas-enredo, trechos de entrevistas e depoimentos, além de fontes históricas sobre os temas abordados.

Como exemplo, apresento a atividade intitulada *Baluartes da folia e da vida*, em que os objetivos giram em torno da valorização dos mais velhos, uma tradição africana que se materializa nas escolas de samba ao celebrarem os chamados baluartes, personagens consagrados e de idade avançada.

Este artigo teve triplo propósito. Em primeiro lugar, reafirmar o samba, e mais especificamente o samba-enredo, como expressão legítima da população afrodescendente no Brasil associada diversas vezes a precarização das suas condições sociais e da violência. Assim, estas manifestações culturais são demonstrações da presença negra permitindo que leituras possam ser produzidas sobre o tema. Em segundo lugar, estabelecer ligações que permitam a problematização da situação do negro na atualidade e suas referências com o período escravocrata. Em terceiro lugar, utilizar as músicas como recurso didático a partir da construção de um material que possa ser utilizado no ensino básico com destaque para as questões associadas ao racismo, preconceito e segregação. Assim, neste debate, cultura popular, indústria cultural, cultura de massa e consciência histórica mereceram destaque na reflexão.

Figura 1: Ficha de análise e suporte para a atividade 3 "Baluartes da folia e da vida", do eixo "Por dentro do Samba" da “”Caixa do Samba”.

EIXO: POR DENTRO DO SAMBA

Atividade 3: Baluartes da folia e da vida

Ficha de análise e suporte para a atividade

A Figura a seguir, retrata duas negras com o estereótipo de escravizadas nas pontas, tendo ao centro, na ponta do carro alegórico a baluarte Dona Zica, mulher de Cartola, simbolizando a tradição africana de valorizar os mais velhos em posição de destaque, nesse caso, abrindo o desfile com a escola formada logo atrás.

Figura 17: Imagem retratando o início das duas escolas de samba destacando seus baluartes, sambistas de relevância, resgatando uma tradição africana de valorização dos mais velhos.

Fonte: https://brasildecide.files.wordpress.com/2013/05/mangueira88.jpg Acessado em 05/08/2017 as 20:40h

Efeito similar foi observado na escola de samba Vila Isabel, em que outro baluarte abria a escola, nesse caso Paulo Brazão, um dos fundadores da escola.

Dessa forma, solicitar aos alunos que retratem as figuras mais velhas e mais sábias de sua família e/ou círculo familiar através de uma das atividades a seguir:

Propostas:
a) desenvolver um quadro, pintura sobre a figura escolhida.

b) elaborar um texto argumentativo para explicar a motivação para a figura escolhida por você.

Fonte: Guedes, 2019.

REFERÊNCIAS

[1] ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. In: Estudos Históricos, Rio de Janeiro: Editora FGV, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.

[2] BRASIL. Ministério da Educação. Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Conselho Nacional da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana na educação básica. Brasília: MEC, 2004.

[3] CATENACCI, Vivian. Cultura Popular entre a tradição e a transformação. São Paulo Perspec. vol.15 nº.2 São Paulo Apr./June 2001, Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392001000200005

[4] Galeria do Samba. Disponível em: http://www.galeriadosamba.com.br/escolas-de-samba/unidos-de-vila-isabel/1988/

[5] GUEDES, Rafael Pereira. Negritude e Sambas enredo no Carnaval de 1988: a Caixa do Samba e os G.R.E.S. Beija-Flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel em interface com o ensino de história. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

[6] Revista Rio, Samba e Carnaval. A raça negra desfila na avenida e na hora da alegria do carnaval comemoram-se os 100 anos da abolição. Nº 17, 1988.

[7] VIEIRA, Fabiolla Falconi. O samba pede passagem: o uso dos sambas-enredos no ensino de história. Dissertação de Mestrado em Ensino de História. Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: http://profhistoria.ufsc.br/files/2017/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Final-FABIOLLAVIEIRA-FALCONI.pdf Acessado em: 30.11.2017

Autores

AUTORES

MARIA CÉLIA DA SILVA GONÇALVES (ORGANIZADORA)

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Estágio Pós-doutoral em Economic History Department of Law, Economics, Management and Quantitative Methods-DEMM da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO-(Benevento, Italy). Visiting Professor da Università degli Studi Del Sannio - UNISANNIO. Pós-doutoranda em História pela Universidade de Évora em Portugal. Possui doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010),mestrado em História pela Universidade de Brasília (2003), especialização em História pela Universidade Federal de Minas -UFMG (1998). Graduação em Geografia(2012) pela Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP) Complementação em Supervisão Escolar(1993) pelas Faculdades Integradas de São Gonçalo, graduação em em História (1991) e em Estudos Sociais (1989) pela Faculdade do Noroeste de Minas. Atua como professora de História do Direito, Sociologia e Metodologia Científica Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Iniciação Científica e Professora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nos cursos de Pedagogia, Administração da Faculdade Cidade de João Pinheiro (FCJP). Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior do Ministério da Educação - MEC/INEP. Presidente do Conselho Municipal do Patrimônio Cultural de João Pinheiro(MG). Atualmente é pesquisadora do Comunidade Escolar: Encontros e Diálogos Educativos - CEEDE, do Programa de Pós- Graduação em Educação da UCB .Membro da KINETÈS - Arte. Cultura. Ricerca. Impresa (UNISANNIO). Investigadora visitante no CIDEHUS - Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades da Universidade de Évora em Portugal. Ocupante da cadeira de número 35 na Academia de Letras do Noroeste de Minas. Tem experiência na área de História e Sociologia, atuando principalmente nos seguintes temas: artes-folia- festas- cultura popular-performance- identidade e memória.

BRUNA GUZMAN DE JESUS (ORGANIZADORA)

Graduada em Pedagogia: docência e gestão pela PUC Minas (2009), pós-graduada em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (2020) assim como em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (2014) pelo Grupo Educacional UNINTER/ FACINTER - Faculdade Internacional de Curitiba. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Metropolitana - MG. É Coordenadora Pedagógica.

ALDEMIR INÁCIO DE AZEVEDO

Doutor em Desenvolvimento Sustentável (UnB). Professor e pesquisador do Instituto Federal da Bahia (IFBA).

AMANDA FERREIRA FERREIRA

Graduanda em Letras - Língua portuguesa pela Universidade Federal do Pará, campus Abaetetuba.

ANA LÍDIA DE SANTANA DOS SANTOS

Estudante do curso de Manutenção Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Simões Filho.

BÁRBARA FURTADO PINHEIRO

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará, Campus Abaetetuba. Membra do grupo de pesquisa DIRE (Discurso e Relações de Poder), UFPA CNPq. Nível intermediário em Língua Inglesa.

BRENO RODRIGUES DE CARVALHO

Técnico em Manutenção Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Simões Filho.

AUTORES

CÁSSIA MARQUIANE DA SILVA RODRIGUES

Graduanda do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão.

CISNARA PIRES AMARAL

Bióloga, docente da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, câmpus Santiago, Mestre em Tecnologia Ambiental, com MBA em Gestão Ambiental e Pós em Tecnologia Ambiental. Atualmente é pós-graduanda no Ensino em Biotecnologia pela Universidade Franciscana. Trabalha com as disciplinas de formação de professores, genética e embriologia. Desenvolve projetos relacionados ao meio ambiente, saúde e genética.

DIRNO VILANOVA DA COSTA

Possui Licenciatura em PEDAGOGIA pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI, (2009). Possui Especialização em Docência do Ensino Superior, FLATED (2011) e em PROEJA-IFPI (2014). É Bacharel em Administração, FLATED (2015) e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, (2019) - Linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica. É Pedagogo do Instituto Federal do Piauí- Campus de São Raimundo Nonato-PI. Tem experiência na área Docência, Supervisão e Coordenação Pedagógica.

ELIZABETE PEREIRA BARBOSA

Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA-2015), mestrado em Ciências Agrárias pela Universidade Federal da Bahia (UFBA-2004), especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-1999), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-1997). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Coordenadora do Centro de Estudos e de Documentação em Educação (CEDE-UEFS).

FRANCISCO RAMOS DE FARIAS

Psicólogo pela UFRJ, mestre e doutor em psicologia pela FGV. Professor do Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 – CNPQ nas seguintes áreas: criminalidade, memória social, prisões e violência. Editor de seção da revista Morpheus. Suplente da Secretaria de Pós-Graduação da ANINTER-SH.

ÍCARO BENEVIDES SIMÕES

Estudante do curso de Licenciatura em Matemática no IFBA – Campus Eunápolis. Participou do PIBIC-EM em 2014/2015 e PIBIC 2018/2019 na mesma instituição, onde se formou no Ensino Médio Integrado em Informática. Atua na área técnica de informática.

INGRID MARIA LIMA DE MENDONÇA

Graduanda do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão.

IVONETE GARCIA VARGAS

Faculdade de Pedagogia pela PUCPR 2018. Pós graduação em Língua Portuguesa e Psicomotricidade pela faculdade Dom Alberto RS 2020. Professora do município de Foz do Iguaçu PR desde 2019 na Escola municipal João da Costa Viana.

AUTORES

JOANA DÖHLER GUSBERTI

Graduanda em Psicologia pelo Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz e pós-graduanda em Psicologia Positiva, Ciência do Bem-Estar e Auto-realização pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

JOÃO VITOR SCHMUTZLER ABRAHÃO

É mestre e doutorando em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Licenciado em Geografia pela UFRJ. É também assistente em administração do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da UNIRIO. Pesquisador nos seguintes temas: violência, vulnerabilidade social e dinâmicas urbanas.

LUCIMAR FONSECA SILVA

Graduada em História pela UESB- VITÓRIA DA CONQUISTA – BA, Mestranda do Curso Mestrado Profissional de Ensino de História - UFMT - Cuiabá MT

MAILSON ALBUQUERQUE DA COSTA

Graduando em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Abaetetuba.

MARTA HELENA FACCO PIOVESAN

Professora Doutora do curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão.

NAITAN MOREIRA LIAO

Mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Licenciada em Letras - Português/Inglês pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desde 2016 é docente de Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de Angra dos Reis - RJ . Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso na graduação em Pedagogia no LIPEAD da fundação CECIERJ. Tem participação em eventos de divulgação cientifica e suas áreas de interesse de pesquisa são em memória, ensino de línguas, literatura e violência.

NATHANA PIZZOLATO MINUZZI

Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, câmpus Santiago. Trabalha como voluntária em projetos relacionados ao meio ambiente e educação, coordenados pela professora titular desse artigo.

NÚBIA COSTA NASCIMENTO

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Simões Filho. Licenciada em Ciências Biológicas. Mestra em Ecologia e Biomonitoramento. Doutora em Filosofia, Ensino e História das Ciências.

RAFAEL AUGUSTO CAMARGO

Doutorando em Educacão pela PUCPR, Mestre em Educacão - PUCPR, Especialização em Gestão do Design e graduação em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2002), Ilustrador Membro da SIB - Sociedade dos Ilustradores do Brasil. Vencedor do Salão Internacional de Desenho para Imprensa - Porto Alegre. 2009. Projeto Super Normais -Tiras em Quadrinhos como ferramenta de Educação Inclusiva. (desde 2012) Professor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nas disciplinas relacionadas à arte, projeto e criatividade. (desde 2014) IDDS Amazon 2016 - Integrante da rede IDIN - International Development Innovation Network (MIT).(desde 2016)

AUTORES

Voluntário na Comunicação (VCC - Venue Communication Center) - Paralimpíadas Rio 2016 Facilitador Visual TEDx Paris 2017 e TEDx Blumenau. PhD Student - Doutorando sanduíche na UNIFE - Ferrara - ITA.

RAFAEL PEREIRA GUEDES

Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UniRio, pelo programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. Graduado em bacharelado e licenciatura em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF e em Geografia, bacharelado e licenciatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professor da Secretária Municipal de Educação do município de Duque de Caxias, atua na rede privada da cidade do Rio de Janeiro, lecionando nas diversas séries e anos do Ensino Básico e em cursos preparatórios. Pesquisador do grupo de pesquisa OBCAR - Observatório do Carnaval/LABEDIS do Museu Nacional/UFRJ. Tem como objeto de estudo o carnaval, samba enredo, escolas de samba e suas implicações no ensino de História e cultura popular.

REJANE SANTOS NONATO

Possui graduação em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Em 2014, concluiu o curso de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase Linguística Geral e em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas.

TAIZA LUANE KAUFERT

Estudante de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Curitiba.

VICTOR CÉSAR BASTOS MORAES

Estudante do curso de Manutenção Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Simões Filho.

WALISSON SANTOS OLIVEIRA

Estudante do curso de Manutenção Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Simões Filho.