

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

REVISTA QUERUBIM

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Ano 16 Número 40 Volume 1

**Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org. geral)**

**Niterói – RJ
2020**

Revista Querubim 2020 – Ano 16 n°40 – vol.1. – 107 p. (fevereiro – 2020)
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Aldeires Sousa Alves et al – Ensino interativo de termodinâmica utilizando competição de barcos à vapor	04
02	Alessandra Delgado dos Santos e Luis Otoni Meireles Ribeiro – O estado do conhecimento: ruídos na recuperabilidade dos objetos de aprendizagem em repositórios digitais	12
03	Alex da Silva Santos – Marketing Digital como estratégia de expansão no mercado de franquias	20
04	Aline de Freitas Lemos Paranhos et al – História e política: resquícios liberais no Brasil	27
05	Aline Aparecida Slusarz Guimarães e Carmem Lucia Artioli Rolim – Espaço universitário: contextos, contradições e implicações	34
06	Álvaro Cardoso Gomes et al – O Arcadismo: a vitória da <i>Aurea Mediocritas</i> burguesa	40
07	Alzira Fernandes Pereira e Claudiney Nunes de Lima – História, ensino e aprendizagem da matemática com ênfase em geometria	48
08	Ana Carolina A. de L. Oliveira e Bruno Gomes Pereira – A ressignificação do tempo e do espaço no fantástico de C. S. Lewis	55
09	Ana Gabrieli Marques Silva e Charlyan de Sousa Lima – Leitura no processo de aquisição de conhecimento por meio dos gêneros textuais	62
10	Ana Gelbia Gomes Viana et al – A educação de jovens e adultos e sua contribuição para a cidadania	67
11	Ana Luisa Ribeiro Rodrigues de Sant’Ana et al – Tópicos léxico-Semânticos no ensino de língua estrangeira	75
12	Ana Maria Abrahão dos Santos Oliveira – <i>A eternidade e o desejo</i> , de Inês Pedrosa e os <i>Sermões</i> de Antônio Vieira: memória e intertextualidade	82
13	André Luiz Pereira Spinieli – Diversidad, discapacidad y escuela: la educación inclusiva como una cuestión de derechos humanos y ciudadanía	89
14	Andréia Eloisa França e Francine Cordeiro Bobato – Desafios dos alunos da educação de jovens e adultos para a conclusão da educação básica	97

ENSINO INTERATIVO DE TERMODINÂMICA UTILIZANDO COMPETIÇÃO DE BARCOS À VAPOR

Aldeires Sousa Alves¹
Ana Cláudia Carvalho Sousa²
Michael Monteiro Matos³
Regina Lélis de Sousa⁴
Cláudia Adriana da Silva⁵
Nilo Maurício Sotomayor Choque⁶
Alexsandro Silvestre da Rocha⁷

Resumo

A Física explica os efeitos naturais, mas ensinar esta matéria nas escolas é um grande desafio, principalmente despertar e prender a atenção dos alunos. O presente artigo aborda o ensino de Física a partir de uma competição de barcos a vapor, articulando conceitos, leis e teorias da Termodinâmica e Leis de Newton. O projeto, realizado em uma escola pública do Tocantins objetivou explorar a criatividade dos alunos, formando equipes, produzindo embarcações com materiais recicláveis e competindo. Observamos os aspectos da motivação e conhecimentos prévios durante a ação, pois os alunos buscaram o conhecimento de forma voluntária e autônoma.

Palavras-chave: Ensino de Física; Atividades Práticas; Motivação.

Abstract

Physics explains the natural effects, but teaching this subject in schools is a big challenge, especially arousing and catching students' attention. This article deals with the teaching of physics from a steamboat competition, articulating concepts, laws and theories of Newtonian thermodynamics and laws. The project, carried out in a public school in Tocantins, aimed to explore students' creativity, forming teams, producing boats with recyclable materials and competing. We observed aspects of motivation and prior knowledge during the action, as students sought knowledge voluntarily and autonomously.

Keywords: Physics Teaching; Practical activities; Motivation.

¹ Aluna do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
Universidade Federal do Tocantins – UFT

² Aluna do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
Universidade Federal do Tocantins – UFT

³ Aluno do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
Universidade Federal do Tocantins – UFT

⁴ Universidade Federal do Tocantins – UFT
Professora do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física

⁵ Universidade Federal do Tocantins – UFT
Professora do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
Doutorado em Física pela Universidade Federal de Sergipe.

⁶ Universidade Federal do Tocantins – UFT
Professor do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
Doutor em Física pela Universidade de São Paulo (2002) e Pós-doutor em Física pela Universidade de São Paulo (2002-2004).

⁷ Universidade Federal do Tocantins – UFT
Professor do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
Doutor em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006) e Pós-doutor em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007-2008).

Introdução

É notório que boa parte das escolas brasileiras não possuem laboratórios de ciência, e quando há, não existem materiais adequados para aulas experimentais (INEP, 2017). Infelizmente esta realidade implica em aulas essencialmente teóricas, consideradas por muitos como monótonas. Estudos mostram que aulas experimentais têm um papel crucial na motivação do aluno, despertando habilidades, competências e a criatividade (MOREIRA, 2001). Dessa forma, pensamos em uma proposta com experimentos acessíveis aos alunos, articulada com o conteúdo de Física (NASCIMENTO, 2014).

Aqui, teve-se a preocupação de ensinar Termodinâmica através de aulas interativas e lúdicas para despertar o interesse em aprender Física. Para tal façanha, os alunos foram divididos em grupos e instigados a preparar pequenas embarcações movidas a vapor para disputar uma competição “náutica”. O embasamento teórico fundamentou-se no conceito de conhecimento prévio dos alunos e aprendizagem significativa, como afirma o autor Ausubel, *et al*, (1980, p.137), “se quiséssemos reduzir a psicologia educacional em um único princípio este seria: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que sabe e baseie nisso seus ensinamentos”.

Sendo importante refletir sobre a prática docente e relacionar os conteúdos curriculares com o cognitivo do aluno e internalizando com o meio em que vive, buscando um trabalho mais dinâmico e não mecânico. Segundo Moreira (2001, p. 12), a “aprendizagem mecânica é aquela praticamente sem significado, puramente memorística, que serve para as provas e é esquecida, apagada, logo após”. Observa-se que esta prática é comum, com simples memorização de fórmulas, leis, conceitos e finalizadas com avaliações aprovativas ou reprovativas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio criticam isto, dizendo que “O ensino de Física tem-se realizado frequentemente mediante a apresentação de conceitos, leis e fórmulas, de forma desarticulada, distanciados do mundo vivido pelos alunos e professores e não só, mas também por isso, vazios de significado” (BRASIL, 2018). Então a aprendizagem deve ser significativa, pois de acordo com Moreira (2001, p 17): “Aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”.

Com isto, existirá aprendizagem significativa quando o aluno atribuir significados a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por descoberta própria a partir do que ele já possui ou conhece. Então o professor deve levar em consideração a bagagem aluno e utilizar isto como ponto de partida. Recomenda-se usar organizadores prévios para relacionar o que o aluno sabe e o que supostamente vai aprender, que segundo Moreira (2001, p. 21):

“Organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do próprio material a ser aprendido (...). Segundo Ausubel, a principal função do organizador prévio é a de servir de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber, a fim de que o material possa ser aprendido de forma significativa.”

A experimentação em Física pode despertar o aluno para a aprendizagem, estimulando o uso de experiências vividas buscando novos conhecimentos, tornando-o sujeito ativo deste processo. Portanto, o objetivo foi trazer os alunos para atividades de experimentação, possibilitando a eles um melhor entendimento da Física, bem como promover a criatividade, capacidade inventiva e o desenvolvimento cognitivo através de práticas educativas.

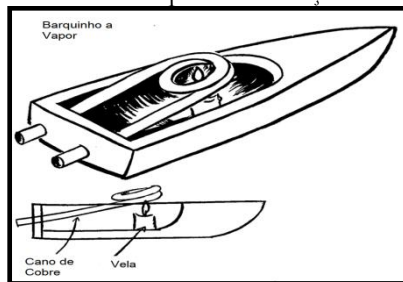
Materiais e métodos

A atividade aconteceu em uma escola pública de Palmas-TO, envolvendo três séries do ensino médio, onde os alunos usariam seus conhecimentos de Física para construir e competir com pequenos barcos movidos a vapor. Inicialmente lançou-se o edital da competição (Corrida de Barquinhos a Vapor), com posterior período de inscrições e reunião com as oito equipes inscritas (de até 4 alunos). Os grupos dispunham de 2 semanas de preparação, com imperativa entrega do projeto das embarcações à organização, visando à obediência do edital. As 2 regatas preliminares e a final ocorreram em uma piscina infantil (1,9x1,3x0,2m – comprimento, largura e fundura) montada no pátio da escola. Um sorteio decidiu as quatro equipes por regata, classificando dois para a final, só então a equipe campeã seria conhecida.

Antes da partida a temperatura das caldeiras deveria ser ambiente, com apenas um aluno da equipe manuseando o barco, caso este mudasse a rota um membro da organização o redirecionaria. Se o fogo da caldeira apagassem, um integrante da equipe poderia reacendê-lo, sem tocar na embarcação. Seguem as regras de montagem e da competição.

Montagem do barco a vapor: A embarcação é composta pelo motor térmico em espiral, onde o diâmetro do tubo deveria permanecer intacto. Além disso, a equipe poderia testar diferentes configurações de motor, alterando o comprimento e quantidade de voltas do tubo. Já o casco ficaria a critério da equipe, à única exigência é que deveria possuir dois furos para o cano de cobre passar por ele e ficar submerso na água, como na Figura 01.

Figura 1: Modelo para construção do barco.



Fonte: avisolo.blogspot.com/2011/08/dry-steam-cooper-curl-engine-boat.html.

Regulamento da Competição: A regulamentação do evento ocorreu por meio de um edital interno e está replicado no Quadro 1.

Quadro 1: Regras disponíveis no edital da competição.

Disposições Gerais
1 – Ao se inscrever na competição, sugere-se que cada integrante da turma doe alimentos não perecíveis, que serão repassados posteriormente a uma instituição de caridade.
2 – No ato da inscrição, serão permitidos no máximo 4 alunos por equipe.
3 - Na semana da competição, será constituída uma comissão presidida por um organizador. Essa comissão verificará se o barquinho se adequa às prescrições do regulamento da competição.
4 – Cada equipe poderá participar com apenas um barquinho a vapor.
Normas para Construção
1 - Materiais Permitidos para o barquinho: 1.1 - Para construir o barquinho está liberado qualquer tipo de material.
2 - Materiais Permitidos para a caldeira: 2.1 – Tubo de cobre com 600 mm de comprimento e 3 mm de diâmetro; 2.2 – Uma vela (padronizada a todos).

Regras de Construção do Barco
1 – Dimensões: altura máxima 10 cm, comprimento máximo 30 cm, largura máxima 10 cm.
2 – Tudo de cobre de 3 mm enrolado de forma espiralada.
Regras da Competição
1– Cada equipe deverá entregar a um dos organizadores, antes da competição: 1.1 – Um projeto que indique as dimensões e material utilizado na embarcação. 1.2– A ficha de inscrição corretamente preenchida.
2 – Antes da largada, a temperatura da caldeira deverá ser ambiente, sob pena de eliminação.
3 – No dia da competição, cada equipe deverá trazer seu barquinho a vapor pronto. Apenas um integrante da equipe deverá preparar o barquinho na água.
4 – Ao competidor será entregue uma vela acesa e o mesmo será avisado sobre o momento de acender a caldeira, juntamente com todos os demais competidores.
5 – Somente um integrante do grupo deverá acender a caldeira.
6 – Reposicionar a caldeira é proibido, sob pena de eliminação da competição.
7 – Não é permitido contato com o barquinho durante a regata.
8 – A equipe vencedora será a que conseguir chegar em primeiro na última regata.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Resultados e discussões

No decorrer desta seção serão descritas e discutidas as observações realizadas pelos pesquisadores durante a experimentação. Neste caso a participação dos alunos envolveu muito mais que um contato com experimentos de Física, extrapolando a apresentação de um efeito natural e estimulando o convívio humano, ou seja, os estudantes formaram equipes e tiveram que trabalhar em conjunto. Os grupos, cada qual de sua forma, vivenciaram todo o processo, desde a escolha dos membros, a inscrição no evento, análise e adequação nas regras da competição, estudar o assunto abordado, escolher materiais, construção da embarcação, testes, correções, adaptações, bem como conviver com a frustração da derrota ou a euforia da vitória.

Em termos acadêmicos os alunos tiveram que estudar a matéria de Termodinâmica para entender o processo físico envolvido no experimento, onde a chama aquece a água dentro da tubulação e com o calor esta se expande até criar vapor, que é ejetado para fora dos tubos produzindo uma pequena quantidade de força empurrando o barco para frente. Além dos princípios da Termodinâmica, o experimento pode ser relacionado às Leis de Newton, pois as embarcações se moverão na direção oposta a uma força impulsora, explicando assim esta lei, que afirma que cada ação tem uma reação igual e oposta.

O edital de participação da corrida foi direcionado a alunos do Ensino Médio (1ª à 3ª série) e envolveu 32 estudantes distribuídos em 8 equipes (4 alunos por equipe). Cada um destes grupos desenvolveu embarcações com características próprias, visando um melhor desempenho de suas criações. Buscava-se com esta atividade lúdica, que as equipes utilizassem a Física estudada para nortear a construção de suas embarcações, ou seja, relacionando as Leis de Newton com o Trabalho realizado por uma máquina térmica, pois pela Segunda Lei de Newton, a força (F) é igual à massa (m) multiplicada pela aceleração (a) do objeto, como mostra a equação 01.

$$\vec{F} = m\vec{a} \quad \text{Eq 01}$$

Sendo a aceleração tratada como a variação de velocidade ($\Delta\vec{v}$) ao longo do tempo (Δt), como apresentado na Equação 02.

$$\vec{a} = \frac{\Delta\vec{v}}{\Delta t} \quad \text{Eq 02}$$

Ao substituirmos a equação 02 na 01, temos a força dependente da massa, velocidade e tempo, e consequentemente a variação da velocidade é escrita como na equação 04.

$$\vec{F} = m \frac{\Delta \vec{v}}{\Delta t} \quad \text{Eq 03}$$

$$\Delta \vec{v} = \vec{F} \frac{\Delta t}{m} \quad \text{Eq 04}$$

Devemos ainda considerar o rendimento de máquinas térmicas, que dependem basicamente de três grandezas, calor da fonte quente (Q_1), calor da fonte fria (Q_2) e trabalho gerado (W). Então, pelo Princípio da Conservação da Energia (1° Lei da Termodinâmica), em qualquer sistema termodinâmico, a variação da energia interna (ΔU) entre dois sistemas pode ser escrita pela diferença entre a quantidade de calor (Q) e o trabalho (W).

$$\Delta U = Q - W \quad \text{Eq 05}$$

E considerando que essa transformação ocorra de forma Isotérmica (supondo que a vela usada no experimento propicie uma temperatura constante), em um ciclo completo a energia inicial será igual à energia final, ou seja, $\Delta U = 0$, então a quantidade de calor descreverá o trabalho.

$$Q = W \quad \text{Eq 06}$$

Levando em consideração o calor da fonte quente (Q_1) e o calor da fonte fria (Q_2) reescrevemos a equação 06.

$$Q_1 - Q_2 = W \quad \text{Eq 07}$$

Percebe-se pela equação 07, que quanto maior a diferença entre as fontes de calor, maior será o trabalho. Agora, como o trabalho (W) existe quando uma força (F) aplicada em um corpo provoca o deslocamento (d) deste, então escrevemos a equação 08.

$$W = \vec{F} \cdot \vec{d} \quad \text{Eq 08}$$

Mas como a força realizada pela caldeira ocorre em sentido contrário ao deslocamento do barco, devemos incluir na equação 08 um componente de deslocamento, escrito como $\cos\theta$, resultando na equação 09.

$$W = Fd\cos\theta \quad \text{Eq 09}$$

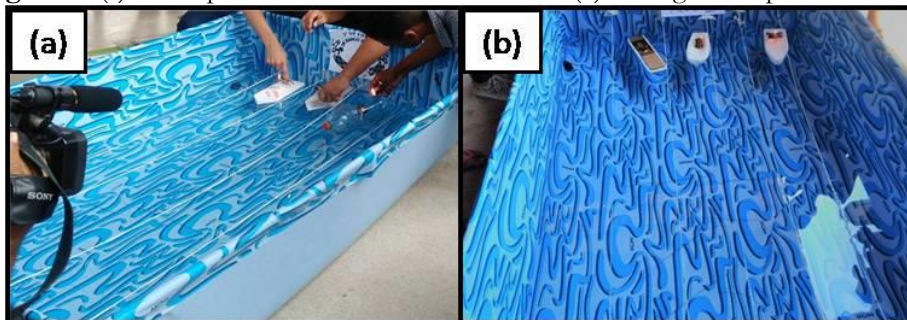
Tomando $\theta = 0$, substituindo as equações 03 e 07, encontramos uma expressão que relacionam as fontes de calor, a massa do barco com a velocidade do mesmo, gerando a equação 10.

$$Q_1 - Q_2 = md \frac{\Delta v}{\Delta t} \quad \text{Eq.10}$$
$$\Delta v = (Q_1 - Q_2) \frac{\Delta t}{md}$$

Considerando que a distância a ser percorrida, e os componentes envolvendo as caldeiras seriam os mesmos para todos os competidores, a massa dos barquinhos por ser inversamente proporcional a velocidade, seria o diferencial para as equipes.

Mas a criatividade foi grande, muitas vezes esquecendo os conceitos físicos, como a utilização de garrafa de refrigerante (material mais pesado) como casco do barquinho (Figura 2-a). Obviamente, que esta equipe desprezou a relação massa/velocidade, ou por não ter empregado a Física corretamente ou por ignorá-la. A competição ocorreu no pátio da escola, podendo ser assistida por outros alunos. A Figura 2 expõe o experimento de Física.

Figura 2: (a) Participantes acendendo as caldeiras e (b) na largada da primeira rodada



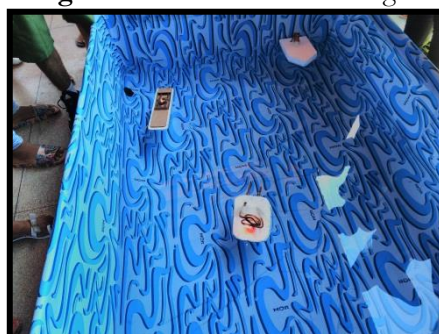
Fonte: Elaborada pelos autores.

A imagem (Figura 2) garante uma boa visão da competição, que foi realizada em uma piscina infantil portátil montada no pátio da escola. As raia de competições foram delimitadas com barbantes fixados com fitas nas laterais da piscina. As regatas também foram apreciadas por alunos de outras turmas (que não faziam parte da competição), despertando o interesse dos demais estudantes. A Figura 2-a mostra quando algumas equipes estão acendendo as “caldeiras” (velas) e posicionando suas embarcações para o início da competição, a 2-b mostra o começo de uma regata.

Cabe destacar, que antes das regatas foram explicados aos espectadores os fenômenos Físicos envolvidos no experimento, como o funcionamento da caldeira, explanando que a água expelida (em alta temperatura) cria uma área de baixa pressão dentro da tubulação, condensando o vapor remanescente no interior do tubo e puxando a água da piscina pela tubulação devido à diferença de pressão, essa é aquecida novamente e o ciclo se repete.

No decorrer da competição foi diagnosticado que as raia estavam prejudicando os competidores, enroscando nos barquinhos (principalmente com casco de isopor) e tiveram que ser removidos. Figura 3 mostra a final da competição sem as raia e com a ausência de uma equipe, que teve problemas com sua embarcação.

Figura 3: Momento de uma regata.

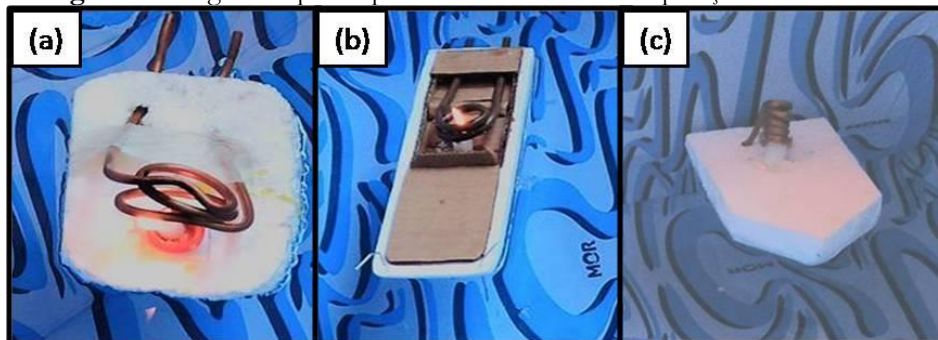


Fonte: Elaborada pelos autores.

Como pode ser observado na Figura 3, o formato do casco não foi predominante para a eficiência do deslocamento, já que um barco com casco quadrado foi o vencedor da competição, mas sim a massa e a forma de aquecer a caldeira (espira de cobre) das embarcações, ou seja, a eficiência térmica e o peso a ser empurrado. Isto deveria ser compreendido pelos estudantes durante os estudos teóricos, já que a equação 07 mostra que a quantidade de calor é proporcional ao trabalho realizado, então posicionar a chama diretamente sobre a tubulação (Figura 4-a) seria mais eficiente, e a equação 10 relaciona a massa com a velocidade, onde barcos mais leves tendem a ir mais rápido.

As “diferentes maneiras” de aquecimento adotadas pelos participantes podem ser identificadas na Figura 4, onde na 4-a a chama incide diretamente sobre o tubo, e a 4-b e 4-c no centro das espiras, dissipando o calor e diminuindo a eficiência.

Figura 4: Imagem ampliada para ilustrar as diferentes posições das caldeiras.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Com esta atividade os alunos puderam vivenciar a transformação da energia térmica em mecânica, pois o calor foi usado para realizar trabalho mecânico (Eq.05). Após a competição percebeu-se que o aprendizado é um processo que depende fundamentalmente de experiências e da vivência, com tentativas e erros, onde a aplicação prática favorece a qualidade do aprender, motivando e estimulando o comportamento dos alunos.

O processo competitivo da atividade proposta despertou nos alunos a dedicação para criar, discutir e pesquisar as melhores ferramentas para aprimorar o seu produto. Ademais, proporcionou aos alunos experiências diferentes, nos aspectos de socialização, reconhecimento e autonomia, oportunizando e estimulando sua participação em querer aprender, tirando o paradigma que só a sala de aula e os livros geram aprendizado.

Conclusões

Em geral, a incorporação dessa atividade competitiva na disciplina de Física foi uma experiência positiva, pois, o grande desafio é gerenciar o tempo e fazer que o aluno entenda seu protagonismo na aprendizagem, buscando os recursos adicionais necessários para desenvolver e executar o melhor rendimento de seu barquinho.

Os resultados foram alcançados pelos estudantes em proporcionar a busca de forma cooperativa e coletiva, um aprendizado “mão-na-massa”, um estilo de aprendizado que não correspondem aos métodos de ensino tradicionais. O professor apenas norteou atividades utilizando ferramentas manuais básicas, orientando na pesquisa sobre materiais de construção e no desenvolvimento do trabalho em equipe. Acreditamos que atividades como a proposta neste trabalho possibilitem uma aprendizagem significativa, onde os alunos põem em prática seus conhecimentos. Percebemos também que os estudantes envolvidos neste processo, buscaram por conta própria conhecer as formas de construção dos “barquinhos a vapor” relacionando-os com máquinas térmicas, realizando pesquisas sobre o tema. Portanto, os estudantes precisavam perceber que às vezes uma experiência nem sempre funciona da forma como queremos, e buscar na Física soluções para o melhor rendimento de suas embarcações.

Referência

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL: **PESQUISA PCN's- conhecimentos de física** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. > Acesso em: 09 de nov de 2018.

INEP-**Censo Escolar 2017**. As escolas de ensino médio. 2017. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf > Acesso em 08 de Jan de 2019.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

NASCIMENTO, Adriano Mamedes Silva. **Utilização de experimentos de baixo custo e de simulações computacionais no ensino de Física em escolas públicas**. 2014. 213 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Ciências Naturais) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Física, Cuiabá, 2014. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/382> Acesso em: 10 de nov. de 2018.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

O ESTADO DO CONHECIMENTO: RUÍDOS NA RECUPERABILIDADE DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM EM REPOSITÓRIOS DIGITAIS

Alessandra Delgado dos Santos⁸
Luis Otoni Meireles Ribeiro⁹

Resumo

Este artigo explora os objetos educacionais e seu armazenamento no contexto de recuperabilidade da informação e reuso de recursos públicos, por meio da construção do estado do conhecimento com o objetivo de elaborar um mapeamento da produção científica relacionada ao tema e apontar as fragilidades e intervenções realizadas com estes recursos. Tratando-se de uma pesquisa exploratória, ainda busca trazer uma reflexão sobre o uso e tratamento desses objetos.

Palavras-chaves: Objetos educacionais; metadados; recuperação da informação.

Abstract

This article explores the educational objects and their storage in the context of information retrieval and public resources, through the construction of the state with knowledge in order to elaborate a mapping of scientific production useful to the theme and to point out how weaknesses and tested as these resources. Being an exploratory research, still seeks to bring a reflection on the use and treatment of these objects

Keywords: Educational objects; metadata; information retrieval.

Introdução

A comunicação científica vem se consolidando ao longo dos anos, surgem inúmeras descobertas no qual asseguram a importância de documentar, armazenar e divulgar toda essa produção. Dentre os problemas originados pelo avanço frenético da tecnologia está a perda irreversível das informações armazenadas em meios digitais. No qual tornam-se, em fator crescente, os principais registros das atividades das sociedades modernas. (SAYÃO, 2007)

Nesse contexto de documentos digitais e estratégias para seu armazenamento aparecem os repositórios como facilitadores para organização e gerenciamento de fontes de informação. Apresentam um custo acessível arcado pelas instituições onde estão vinculados, mas de certa forma estes custos são pagos de forma indireta através de impostos cobrados pelo governo à sociedade. (BOSO, 2011).

Nesta mesma linha de raciocínio, conduzindo a discussão para o meio educacional no qual pretende-se discorrer sobre a produção e armazenamento de recursos educacionais nos Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROAs). Da mesma forma que os repositórios digitais, os ROAs, são alinhados com base no mesmo propósito, ambos armazenam e disponibilizam materiais. Entretanto, a diferenciação dos Repositórios de objetos de aprendizagem se dá na esfera de que os objetos de aprendizagem de natureza plural neles armazenados tem como principal característica a reutilização. (TAROUCO, RODRIGUES E SCHMITT, 2013).

⁸ Mestranda em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL). d.santosalessandra@gmail.com

⁹ Doutor em Informática na Educação. Mestre em Tecnologia - Educação Tecnológica. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologia do IFSul – campus Pelotas. Luis.otoni@gmail.com

Os objetos de aprendizagem são definidos pelo *Learning Technology Standards Committee* da IEEE, como recursos mas não necessariamente digitais, que auxiliam quando utilizados no processo de aprendizagem. (IEEE, 2002).

Diante do exposto, este artigo tem como propósito contribuir com as discussões sobre o armazenamento e recuperabilidade desses objetos em repositórios. Apresentando um estudo sobre o estado do conhecimento baseado em diversos bancos de dados e repositórios digitais/institucionais e reunindo as pesquisas que abordam a referida temática.

Percurso metodológico

O estado do conhecimento ocasiona uma exploração e aproximação do pesquisador com o tema já definido, é também neste momento que é propício o encontro de possíveis lacunas nas discussões encontradas e a partir delas é instigador pesquisá-las. Morosini e Fernandes (2014, p. 155) contribuem explicando que:

Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e 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.

Dessa forma, definir uma metodologia de pesquisa é primordial para assegurar os procedimentos que consolidam o trabalho. Neste momento adotou-se o método de pesquisa de característica exploratória para realização deste artigo. Gil (1991), contribui esclarecendo que “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Assim, as pesquisas exploratórias possibilitam o conhecimento e tornam possível o direcionamento/afunilamento do tema que se pretende pesquisar.

Afim de objetivar e nortear o processo de busca durante a pesquisa estabeleceu-se os termos de busca: recuperação da informação, metadados e repositórios de objetos de aprendizagem. Estes termos no decorrer das buscas efetuadas sofreram algumas alterações, tais como o uso de aspas, que foram adotadas para suprir a necessidade de concluir a pesquisa de acordo com as particularidades/limitações de busca de cada base de dado explorada.

Durante as investigações primitivas observou-se uma certa escassez de retornos de trabalhos que fossem adequados a temática pretendida, assim sendo os termos pesquisados não sofreram delimitação temporal. Porém manteve-se um bom senso na seleção dos documentos cuja publicação ultrapassava dez anos de publicados, já que é sabido que o temas que envolvem as tecnologias estão em constante alterações. Entretanto não houve exclusão por este fator, as eliminações foram ocasionadas por falta de afinidade com a temática pesquisada.

Ao início das buscas foram exploradas bases de dados como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO). Em um segundo momento optou-se por explorar alguns repositórios, como o Repositório da Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul (PUCRS) e o Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A partir desta segunda busca pode-se observar que nas buscas anteriores havia maior incidência de retornos acerca do assunto dessa pesquisa. O quadro 1, apresenta os números específicos de trabalhos recuperados em cada base de dados ou em repositórios pesquisados.

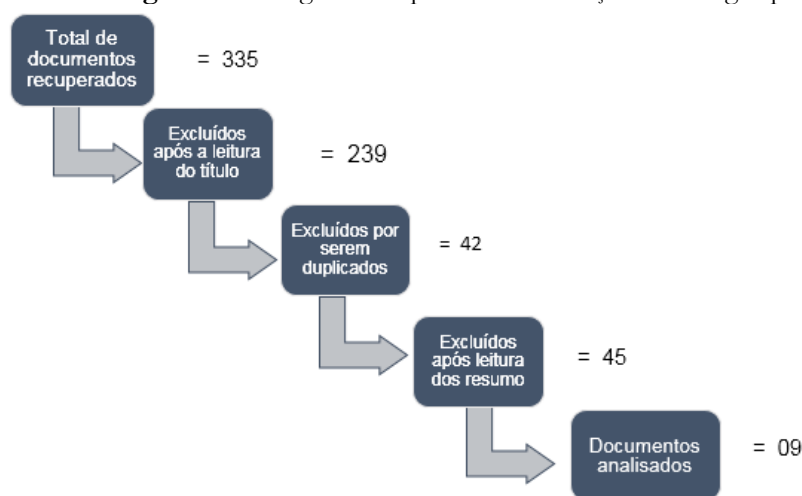
Quadro 1: Resultado da seleção dos documentos

Base	Documentos recuperados
Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)	19
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	94
Google Acadêmico	63
Scientific Electronic Library Online (SciELO)	1
Repositório da Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul (PUCRS)	10
Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	148
Total	335

Fonte: elaborado pelos autores

Essa exploração acerca do tema de pesquisa possibilitou elaborar um mapeamento. A síntese do trabalho executado com os dados pode ser vista na figura 1, onde apresenta e contabiliza todos os documentos explorados nas buscas, e como estes dados recuperados foram tratados, respeitando uma ordem de procedimentos onde primeiramente era feita uma observação dinâmica baseada somente no título do trabalho, com isso alguns trabalhos foram selecionados e outros excluídos por fugirem da temática pesquisada. Depois disso pode-se aprofundar um pouco mais a seleção analisando os resumos dos trabalhos selecionados após a leitura do título. E por fim, após estudar seus resumos pode-se excluí-los ou selecioná-los, mencionando também os trabalhos que foram excluídos por serem repetidos. Esse esforço da pesquisadora resultou em uma quantidade final de trabalhos manuseados que são sintetizados no fluxograma a seguir:

Figura 1: Fluxograma de processo de seleção dos artigos pesquisados.



Fonte: fluxograma adaptado de Menezes (2011)

De forma detalhada será apresentado como cada base de dados contribuiu com o esforço de revisão, visto que a sistemática de uso das *strings* e operadores lógicos possui variação de um mecanismo de busca para outro nas referidas bases.

Inicialmente, buscou-se pelas palavras recuperação da informação, metadados e repositórios de objetos de aprendizagem no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no qual conta com 130 bases referenciais. Recuperou-se 19 documentos dos quais 16 foram eliminados após a leitura do título por não se encaixarem com a temática da pesquisa; os outros 3 tratavam-se de artigos cujos títulos suscitaram interesse na área de investigação

da pesquisa pretendida. Estes foram selecionados para a leitura dos resumos. De forma análoga, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com as mesmas palavras-chaves mencionadas no parágrafo anterior, porém desta vez a fim de suprir o uso das ferramentas de buscas da base pretendida, separou-se as palavras por grupos e foram adicionados sinônimos. Além disso, foram acrescentadas aspas às palavras e estas poderiam ser retornadas quando encontradas em qualquer campo, seja ele no título, resumo, palavras-chaves, dentre outras. Os grupos estão apresentados no quadro 2:

Quadro 2: Buscas executadas na (BDTD)

Grupo 1 – OAs	Grupo 2 – Repositórios digitais	Grupo 3 – Recuperação da informação
“Objeto de aprendizagem”	“Repositório institucional”	“Recuperação da informação”
“Objeto educacional”	“Repositório digital”	“Gestão da informação”
“Objeto de ensino”	“Banco de objetos”	“Tratamento da informação”
“Recursos educacionais”	“Repositório”	“Metadados”
	“Portal”	“Catalogação”
	“Biblioteca digital”	“Cadastramento”
		“Gestão do conhecimento”

Fonte: elaborado pelos autores

Ao final da busca na (BDTD) recuperou-se 94 documentos. Após analisar os documentos foram eliminados 91 por não se encaixarem na pesquisa e foram selecionadas 1 dissertação e 2 teses para leitura dos resumos por haver interesse norteado pelos títulos apresentados pelos mesmos.

Buscou-se também trabalhos no Google acadêmico, no qual ao utilizar os mesmos termos já estabelecidos (recuperação da informação, metadados e repositórios de objetos de aprendizagem) obteve-se 4.690 resultados. Devido ao tempo hábil da pesquisadora para realizar esta etapa, optou-se por usar os mesmos termos seguidos de aspas nas seguintes expressões: "recuperação da informação", "metadados", "repositórios de objetos de aprendizagem", recuperando-se a partir desta busca 63 resultados.

Dos 63 resultados obtidos foi feita a seguinte análise: 50 documentos foram eliminados após a leitura dos títulos por não apresentarem congruência com a pesquisa pretendida; os demais, que totalizaram 12, foram selecionados por apresentarem títulos que vinham ao encontro do estudo pretendido. Estes documentos dividiram-se em 2 trabalhos de conclusão de curso, 4 artigos, 4 dissertações e 2 teses. Seguindo os mesmos critérios e expressões utilizados nas buscas no Google acadêmico, porém desta vez as expressões: recuperação da informação, metadados, repositórios de objetos de aprendizagem foram utilizadas sem o acréscimo de aspas, foi feita uma busca na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), na qual recuperou-se 1 artigo que foi selecionado para leitura do resumo.

A fim de recuperar mais trabalhos a respeito do tema de interesse, buscou-se as palavras-chaves já mencionadas na busca no SciELO, no Repositório da Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul (PUCRS). Nesta busca obteve-se 10 documentos, dos quais 8 foram excluídos pelo fato do título não ser de interesse nesta pesquisa. Dos 2 documentos selecionados para leitura dos resumos, um tratava-se de um artigo e outro de uma dissertação.

Por fim, uma busca foi feita no repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na qual 148 documentos foram recuperados com as expressões: “recuperação da informação”, “metadados”, “repositórios de objetos de aprendizagem”. Nessa busca foram excluídos por não se adequarem a pesquisa 145 documentos com base apenas nos seus títulos; os 3 restantes

que foram selecionados para leitura dos resumos acabaram por serem excluídos pelo fato de que já haviam sido selecionados em outras bases de dados.

Ao final desse trabalho de mineração de dados, foram recuperados um total de 335 documentos, entre monografias, artigos, dissertações e teses. Destes, eliminou-se 239 pela leitura de seus títulos e sobre um olhar mais atento e após a leitura dos resumos foi possível eliminar 45 trabalhos que estavam fora da área de abordagem do tema de interesse e 42 cujos títulos eram iguais. Desta forma, esta primeira etapa de mineração de dados contou com um total de 9 trabalhos selecionados para a discussão, que serão apresentados no quadro 3, identificando suas tipologias, ano de publicação.

Quadro 3: Resultado dos trabalhos analisados

Ano de publicação	2011	2013	2014	2016	2017	2018	Total
Artigos	X			X		XX	4
Dissertações		XX				X	3
Teses				X	X		2
Total							9

Fonte: elaborado pelos autores

Feita esta análise dos documentos, a próxima etapa apresentará os mesmos de maneira resumida e com as observações da pesquisadora.

Resultados e Discussões

Esta seção visa discorrer sobre os resultados e as discussões desta pesquisa.

Dos artigos

A seguir, os artigos serão apresentados com seus respectivos títulos, autores e ano de publicação juntamente com as considerações, interpretações e justificativas da pesquisadora.

Artigo “**Metodologia para recomendação e agregação de Objetos de Aprendizagem no padrão SCORM**”, Daniel Eugênio Neves, Wladimir Cardoso Brandão e Lucila Ishitani, 2016. A pesquisa relata a dificuldade em manter coerência na atribuição de metadados para objetos de aprendizagem (OAs) e também de relacioná-los de forma manual devido a outros fatores, como desgaste manual para realização desta tarefa e o tempo dedicado as mesmas. Eles sugerem a utilização de uma metodologia para agregação de objetos de aprendizagem a conteúdos pelo padrão *Sharable Content Object Reference Model* (SCORM), tal metodologia apresentou resultados significativos.

É muito interessante a discussão abordada neste artigo, visto que esta pesquisa busca apresentar os problemas que dificultam a recuperação dos OAs armazenados em repositórios e por esse motivo acabam não sendo reutilizados. O artigo também colabora ao propor um padrão para recuperação de objetos, porém relata que tal proposta não soluciona todos os problemas correlacionados a recuperação dos OAs.

Artigo “**O tratamento dos objetos virtuais de aprendizagem como recursos informacionais na criação, uso e recuperação da informação**”, Fabio Viana Peretto e Ana Cristina de Albuquerque, 2018. A pesquisa trabalha com os OAs como recursos informacionais, tendo em vista que quando localizados e utilizados podem gerar produção de conhecimento. Os OAs tratando-se de recursos informacionais necessitam de atenção e discussões acerca do seu armazenamento. Necessitam ainda de ajustes e reflexões sobre as formas de descrição de seus metadados, uma vez que fogem um pouco dos padrões já utilizados para descrição de recursos já usuais, dissertações, teses, artigos entre outros.

Para sua construção os OAs necessitam de tempo significativo dedicado para suas produções, envolvendo esforços físicos dos profissionais que fazem sua criação, além dos gastos envolvidos. O reuso é muito discutido devido a estes fatores, mas os autores contribuem relatando que nem sempre o reuso dos OAs torna-se inviável pela falta de recuperação dos mesmo, uma vez que muitos são criados contendo conteúdos amplos o que, muitas vezes, inviabiliza seu reuso. A leitura do artigo auxiliou na percepção de que, embora tenha se desenvolvido padrões e suportes para a recuperação de OAs, ainda segue-se as discussões acerca dos mesmo problemas que permeiam a recuperação destes objetos.

O artigo **“Repositórios Educacionais: estudos preliminares para a Universidade Aberta do Brasil”**, Rosângela Schwarz Rodrigues, Vitor Taga e Eleonora Milano Falcão Vieira, 2011. O artigo aborda todas as instâncias acerca dos ruídos na recuperação dos OAs: a preocupação com os metadados, com os repositórios. Trazendo os principais padrões de metadados utilizados e sugeriram um modelo, além disso, torna-se bastante interessante ao trabalho da pesquisadora quando comentam sobre a inserção dos OAs nos repositórios sem antes terem estabelecidas diretrizes e políticas para um norteamento na manutenção dos mesmos.

O artigo **“Mapeamento relacional entre padrões de metadados educacionais”**, Luciana Maria Vieira Pöttker, Edberto Ferneda, José Antonio Moreira-González, 2018. O artigo promove uma discussão com os padrões de metadados utilizados em repositórios de OAs por meio do mapeamento nele presente. O artigo também salienta a importância que a interoperabilidade possui para o compartilhamento de OAs entre sistemas. A existência de matérias nacionais que estabelece um padrão é muito interessante, visto que o mesmo apresenta uma diversidade de campos a serem preenchidos para descrição dos OAs e não possuem a barreira linguística para seu manuseio.

Das Dissertações

Dissertação **“Modelo de busca inteligente e recomendação de objetos de aprendizagem em repositórios heterogêneos”**, Ronaldo Lima Rocha Campos, 2013. Aponta as fragilidades que existem no processo de recuperação dos OAs já mencionados nos trabalhos anteriores aqui discutidos. É apresentado um modelo para recuperação e recomendação dos OAs. Os trabalhos aqui discutidos vêm apontando uma similaridade de problemas nas recuperações dos OAs. Percebe-se que tais problemas geralmente são causados pela falta de políticas estabelecidas para o tratamento destes objetos o que aponta para a necessidade de pensar em políticas e gestão destes objetos concomitante com mecanismos para indexá-los.

A dissertação **“Uma ontologia para classificação de objetos de aprendizagem considerando o domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom”**, Pablo Roberto Fernandes de Oliveira, 2018. Foi desenvolvido uma ontologia para os OAs e classificá-los segundo a Taxonomia de Bloom. É importante a exploração e investigação do que vem sendo discutido acerca do tema de pesquisa pretendido. Devido as investigações prévias já era sabido que os problemas com a recuperação de OAs são discutidos, porém ainda são existentes. A sugestão dessa dissertação em enriquecer a descrição dos OAs classificando-os também segundo a Taxonomia de Bloom é muito interessante. Contudo, como o próprio autor também relata, para que a mesma seja proveitosa é necessário que os objetos estejam classificados e descritos de forma correta, o que retoma a questão das dificuldades na precisão de descrever os metadados dos OAs.

Dissertação **“Sistema multiagente web semântico para gestão de conteúdos educacionais”**, Bernarda Cecibel Sandoval Romo, 2013. Apresenta a construção de uma arquitetura de sistema multiagente para ser referência no desenvolvimento de sistemas Web semânticos voltados para gestão de conteúdos educacionais. Nos trabalhos pesquisados e selecionados pode-se perceber que estão sendo pensados e desenvolvidos sistemas e ontologias para o tratamento desses recursos

informativos da área da educação. Apesar disso continuam sendo detectados os problemas ainda comuns da falta de recuperação.

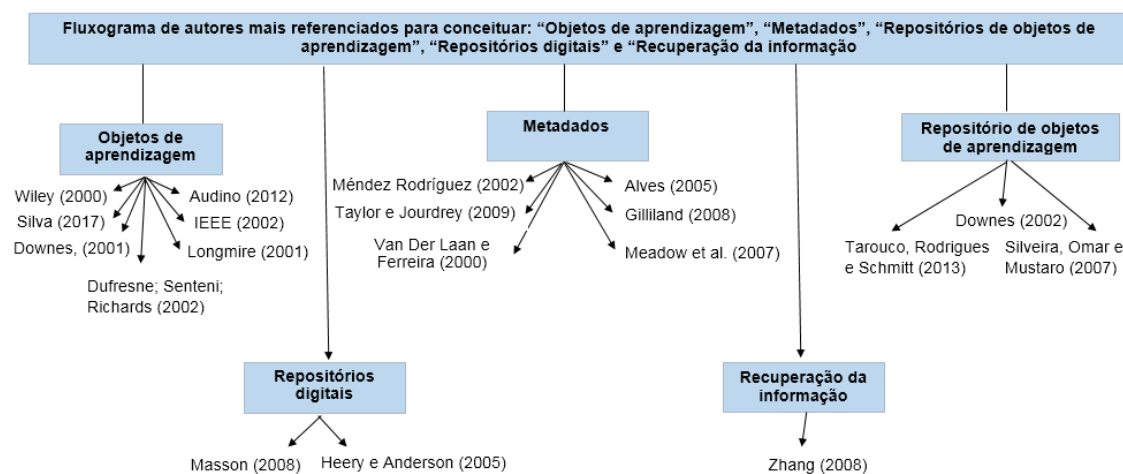
Das teses

A tese “**Arquitetura para recuperação de objetos de aprendizagem – uma abordagem baseada em agentes inteligentes e *relevance feedback***”, Luciana Maria Vieira Pöttker, 2017. A falta de precisão na recuperação da informação ocorre por diversos motivos, dentre eles a vasta quantidade de informações e seus desdobramentos. Além dos problemas causados pela quantidade de informações disponíveis, mais uma vez, outros problemas como a falta de padronização dos metadados dos OAs foram citados e estes já supracitados conversam com todos os trabalhos anteriores. Nesta tese, a participação dos usuários chamou a atenção da pesquisadora por ser de suma importância para as indexações, as quais devem ser voltadas para o sujeito final, ou seja, o usuário. Tal importância se dá por acreditar que torna-se inapropriado a utilização de termos técnicos para a indexação uma vez que as pesquisas feitas pelos usuários não seriam através de tais termos.

Tese “**O repositório web como potencializador do conhecimento em objetos de aprendizagem**”, Cássio Frederico Moreira Druziani, 2014. Aborda sobre a abrangência de conteúdos disponíveis na *Web*, a importância dos ambientes virtuais nos novos cenários de ensino e aprendizagem e dentre eles destaca os inúmeros OAs que são produzidos e disponibilizados para uso educacional e acabam ficando desconhecidos e logo não utilizados. Assim multiplicam-se os trabalhos de forma independente, ocasionando trabalhos sem continuidade e limitando o crescimento da educação baseada na *Web*. Destacando também, as demandas de apoio a parte pedagógica e as lacunas que os repositórios apresentam como limitações de navegação, pouca acessibilidade e navegação, as buscas são executadas de maneira muito limitada, pouca divulgação dos ambientes e preocupação de que os repositórios de OAs crescem em popularidade porém apresentam problemas no seu gerenciamento. O que dificulta também as buscas e seleções feitas pelos usuários que por hora ficam desorientados com a multiplicidade de materiais a eles disponibilizados.

Por fim, este trabalho permitiu elaborar um panorama dos autores mais utilizados nos documentos analisados neste artigo, que tratam de “Recuperação da informação”, “Metadados”, “Repositório de objetos de aprendizagem”, “Repositórios digitais” e “Objetos de aprendizagem”. Os autores são apresentados na figura 2.

Figura 2: Fluxograma de autores mais citados



Fonte: elaborado pelos autores

Considerações finais

Diante desse aporte teórico foi possível uma reflexão embasada nos trabalhos pesquisados, os quais chamaram a atenção por convergirem nas mesmas fragilidades observadas durante a leitura dos mesmos. Os autores também enfatizam as dificuldades existentes na recuperação desses objetos armazenados em repositórios e como a mesma afeta na sua reutilização. Embora tenham se desenvolvido padrões e suportes para a recuperação de OAs, ainda seguem-se as discussões acerca dos mesmos problemas que permeiam a recuperação destes objetos. Uma outra questão relevante a ser salientada refere-se a discussão sobre a inserção dos OAs nos repositórios digitais sem antes terem se estabelecido diretrizes e políticas para nortear a manutenção dos mesmos. Tais discussões chamam a atenção para a falta de políticas voltadas para o tratamento destes objetos, indicando que é imperativo pensar em políticas e gestão dos OAs concomitante com mecanismos para indexá-los, visto que estas duas questões parecem ser tratadas de forma independente. O aporte teórico alcançado levou a pesquisadora a refletir sobre o porquê da continuidade dos problemas já mencionados na recuperação dos OAs, uma vez que já existem padrões que os indexam. Tal reflexão instigou a suposição de que talvez seja necessário estudar um degrau abaixo na escada do conhecimento, ou seja, dar um “passo atrás” e retomar a discussão sobre como cada repositório e instituição tem gerido seus OAs, o que seria uma possibilidade para o encaminhamento de novas propostas no viés do plano de gestão institucional para os OAs.

Referências

- ALMEIDA, Mauricio B.; BAX, Marcello P. Uma visão geral sobre ontologias: pesquisa sobre definições, tipos, aplicações, métodos de avaliação e de construção. **Ciência da Informação**. v. 26, n. 1. p. 39-45, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19019>. Acesso em: 02 dez. 2018.
- BOSO, A. K. **Repositórios de instituições federais de ensino superior e suas políticas**: análise sob o aspecto das fontes informacionais. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Departamento de Ciência da informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: encurtador.com.br/iuzFI. Acesso em: 04 nov. 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- IEEE Learning Technology Standards Committee (IEEE/LTSC). **IEEE Standard for Learning Object Metadata**, 2002. Disponível em: <https://ieeexplore.ieee.org/document/1032843/>. Acesso em: 26 set. 2019.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: encurtador.com.br/iC237. Acesso em: 11 de maio de 2019.
- SAYÃO, Luis Fernando. Conservação de documentos eletrônicos. In: GRANATO, Marcus; SANTOS, Cláudia Penha dos; ROCHA, Cláudia Regina Alves da. (Org.). **Conservação de acervos**. Rio de Janeiro: MAST, 2007. p. 181-204. Disponível em: <https://goo.gl/UnBZpG>. Acesso em: 02 nov. 2018.
- TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; RODRIGUES, Alessandra Pereira; SCHMITT, Marcelo Augusto Rauh. Integração do MOODLE com repositórios abertos. **Perspect. Ciênc. Inf.**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 66-85, Mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v18n1/06.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020

MARKETING DIGITAL COMO ESTRATÉGIA DE EXPANSÃO NO MERCADO DE FRANQUIAS¹⁰

Alex da Silva Santos¹¹

Resumo

Considerando que a sociedade atual vive cada dia mais a presença do meio digital como um todo – não somente com relação às redes sociais, mas com o início da internet em si e seu uso doméstico pela sociedade –, e que neste cenário as empresas estão cada dia mais investindo em *Marketing* Digital, questiona-se como seria feito este tipo de *marketing* com relação às franquias, objetiva-se assim, compreender como o *Marketing* Digital poderia expandir o consumo e seu mercado, levando em consideração a singularidade do franqueado, como também a simetria do franqueador. Para tanto se procede a pesquisa bibliográfica, onde há a revisão de literatura de livros, artigos, monografias, revistas, periódicos, dissertações, etc. Deste modo, observa-se que o *Marketing* Digital pode sim ser uma estratégia de expansão de franquias, o que permite concluir que com o advento da internet abre-se uma porta para esse mercado, que pode se apropriar deste primeiro e se expandir.

Palavras-chave: Franquia. Internet. Consumo.

Abstract

Considering that today's society lives increasingly with the presence of the digital media as a whole - not only with regard to social networks, but with the beginning of the internet itself and its domestic use by society - and that in this scenario companies are every day more investing in Digital Marketing, it is questioned how this type of marketing would be done in relation to the franchises, in order to understand how the Digital Marketing could expand the consumption and its market, taking into account the singularity of the franchisee, as symmetry of the franchisor. In order to do so, one proceeds to a bibliographical research, where there is a literature review of books, articles, monographs, magazines, periodicals, dissertations, etc. In this way, it can be observed that Digital Marketing can be a franchise expansion strategy, which allows us to conclude that with the advent of the internet, a door opens for this market, which can take ownership of it and expand.

Keywords: Franchising. Internet. Consumption.

Introdução

De acordo com Costa *et al.* (2015) na última década, sobretudo com o advento das redes sociais como forma de negócio, vê-se cada vez mais empresas utilizando o *marketing* digital tendo como proposta aumentar a competitividade.

A relação franquia e franqueador (*Franchising*) advém da metade do século XIX que, segundo Candiotti *et al.* (2015), surge nos Estados Unidos, na empresa Singer Sewing. Sobre essa relação Cherto (2003, p. 236) ressalva

A nosso ver, o franchising pode ser definido como uma das estratégias de que uma organização pode fazer uso para distribuir seus produtos e/ou serviços e interagir com o mercado. Sim, as franquias concedidas por uma empresa ou (outra

¹⁰Trabalho orientado por Roberto Tibuk

¹¹Empreendedor formado em Publicidade propaganda e atualmente dirige a Agência Mídia Viva Comunicação. Formando Bacharelado em em Administração de Empresas pela FIU. Faculdades Integradas Urubupungá - Pereira Barreto – SP.

for de entidade), devem ser consideradas um canal de marketing para os produtos e/ou serviços gerados ou distribuídos por ela.

Este trabalho apresenta uma intersecção entre o *marketing* digital e o *Franchising*, abordando como o primeiro pode desempenhar um papel extremamente importante de anúncios em um mundo que se torna cada dia mais digital, transformando assim o *marketing* digital não somente como um recurso, mas sim em uma ferramenta indispensável para as franquias.

O objetivo central deste trabalho é compreender como o marketing digital pode contribuir para com o mercado de franquias, para tanto se faz necessário entender o conceito de *marketing* digital e de *Franchising* e ao final inter-relacioná-los.

Para tanto se utiliza o método da pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2008, p. 50)

é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo.

A relação *franchising*

A relação de franquias e franqueadores aparenta ser sua relação recente, já que segundo Silva e Azevedo (2012) esta se desenvolveu em meados do século XIX nos Estados Unidos da América (EUA), graças a uma crescente expansão populacional, tanto quanto ao crescente número de transportes, principalmente a linha ferroviária.

E, em 1850

foi inaugurada a primeira cadeia de restaurantes, a Harvey House, cujas unidades foram instaladas em estações ferroviárias. Para controlar a qualidade da rede, eram feitas visitas regulares às operações. Dessa época, datam os primeiros acordos de licenciamento de venda e prestação de serviços firmados por empresas como a Singer Sewing Machine Company (fabricante de máquinas de costura) e a McComark Harvesting Machine Company (produtora de colheitadeiras). Em 1989, foram estabelecidas as franquias para revenda de automóveis da GM e da Ford (SILVA; AZEVEDO, 2012, p. 23-24).

O contexto em que a *franchising* se desenvolveu foi em plena revolução industrial norte-americana onde a produção em massa de bens de consumo se expandiu, assim, chegando á população com preço acessível e atendendo a demanda geograficamente espalhada (SILVA; AZEVEDO, 2012).

Apesar dessa expansão, segundo Silva e Azevedo (2012), a lei antitruste impedia que os fabricantes de automóveis revendessem os mesmos. Assim, inicia-se uma seleção de pessoas aptas para abrir uma franquia destes produtos. O franqueado obtinha exclusividade da marca em territórios delimitados pelo franqueador.

Nas décadas seguintes foram iniciando-se aos poucos mais e mais franquias, como afirmam Silva e Azevedo (2012, p. 24)

Em 1901, tendo em vista os custos de transporte de bebidas, foi criada a primeira franquia engarrafadora de refrigerantes, tendo como pioneira a Coca-Cola. Em 1909, a Western Auto Franchise inovou oferecendo serviços aos franqueados, tais como assessoria na seleção do ponto, treinamento e assessoria em marketing. Nas décadas de 1920 e 1930, o conceito foi adotado por empresas de diferentes ramos de atividade. Em 1921, foi fundada a Hertz Rent a Car, locadora de veículos e a primeira franquia de serviços aberta nos EUA. Alguns anos mais tarde, em 1925, foi aberta a primeira franquia de fast-food, a A&W. Na década de 1930, com o lançamento do motor à combustão, surgiram as franquias de revenda de combustíveis. Apesar dessas iniciativas, a maioria das franquias dessa época teve origem na necessidade da indústria de capilaridade na revenda de produtos.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial instaurou-se um solo muito fértil para o crescimento das franquias em solo norte-americano. Isto porque os soldados sobreviventes da guerra necessitavam agora de um trabalho formal e encontraram nas franquias um modo de tê-lo. Neste período (1946) aprova-se o *Trademark Act* que passa a regulamentar o uso de marcas, que dê acordo com Silva e Azevedo (2012, p. 24)

Estava constituído o ambiente propício para o crescimento do setor e para o desenvolvimento de uma nova geração de franquias, a de Formato de Negócio, que permitia a padronização e multiplicação de redes apoiadas na prestação de serviços.

Com o passar dos anos o *franchising* foi crescendo cada vez mais. Em 2005 o impacto do sistema de franquias (indiretamente ou diretamente) resultou em 2,3 trilhões, equivalente a 11% de toda economia norte-americana (IFA, 2008).

Marketing Digital

De acordo com Costa et al. (2015, p. 3) *marketing* é “... uma maneira de se estudar e analisar o mercado para que se possa satisfazer as necessidades do consumidor”, sendo que este conceito originou-se na década de 50, ou seja, bem antes do próprio advento da internet. Consequentemente eram conceitos distintos, sem a menor ligação.

Para confirmação da não ligação entre internet e marketing – em seu início – e mencionando seu nascimento, Costa et al. (2015, p. 3) ressalva

O início da internet ocorreu na década de 70 com a DARPA, Departamento de Defesa dos Estados Unidos, com a ajuda da UCLA, Universidade da Califórnia. A DARPA possuía como objetivo interligar 4 computadores diferentes, para isso criou uma rede chamada arpanet, depois chamada de internet. Alguns anos depois, os 4 computadores se multiplicaram e passaram a ser milhares ao redor do mundo, tornando a rede caótica. Então, a DARPA não se interessou mais em manter a rede. Sem a intervenção do governo, a popularização tornou-se mais rápida e na década de 90 através da world wide web (www) já era possível dizer que a internet era um sucesso mundial.

Após a popularidade da internet e a globalização ficando cada vez mais disponível ao alcance das mãos, cria-se o marketing digital, que teria a mesma função do tradicional, porém teria a integração da internet. Resumidamente, “o marketing digital é uma forma de tornar mais fácil tanto a compra quanto a venda de um produto ou serviço” (COSTA ET AL, 2015, p. 3). Para tanto, as empresas podem utilizar algoritmos em redes sociais e teorias como os 8Ps de Adolpho Conrado, como outras.

Segundo Kleina (2013), em 1994 foi publicado o primeiro banner (Figura 1), em formato de gif, por Joe McCambley para a empresa AT&T. O banner conseguiu 44% dos *clicks* de todas as pessoas que o visualizaram.



Figura 1: o primeiro banner
Fonte: Tecmundo (2013)

Entretanto, relacionado a este banner em específico, Costa *et al.* (2015, p. 4) alerta

Contudo, criar um banner não é dizer que o marketing digital está feito, haja visto que má localização do anúncio, o dito disperso, ou mal feito a probabilidade do consumidor se interessar é difícil, pois mesmo para uma pessoa leiga no assunto, é possível enxergar que não houve uma preocupação por parte da empresa em formar uma estratégia de atrair o consumidor.

Logo no início do último século, após a explosão da “bolha” surge novas tecnologias para a internet, como o *Java* e o *Flash*, inaugurando a era da *Web 2.0*, que através destas tecnologias facilitava o acesso e a interação com a rede mundial de computadores, facilitando também o desenvolvimento do *e-commerce* (comércio online) ajudando a fomentar o mercado do próprio marketing digital (COSTA ET AL., 2015).

Ainda segundo Costa *et al.* (2015, p. 4) correlacionando o marketing digital com a expansão da internet, ele destaca

Atualmente, a internet é predominantemente, o maior meio de comunicação do mundo graças a sua incrível história de popularização durante a década de 90 nos Estados Unidos e início dos anos 2000 ao redor do mundo. O marketing digital se tornou mais frequente devido a essa expansão pelo globo com a seguinte ideia: Mais pessoas, mais consumidores.

Contudo, Cintra (2010) ressalva que os consumidores da internet não compram produtos ou serviços pelo modo tradicional de persuasão com o cliente, e sim pelas informações do produto ou serviço – podendo ser desde uma informação objetiva até a opinião de outro consumidor -.

Há, ainda, outras ferramentas para a utilização do marketing digital, estas são:

- **Mídias Sociais:** Gerenciar, cuidar da imagem da sua marca diante de um público cada vez mais exigente, comunicativo e conectado através das diversas plataformas.
- **Produção de Conteúdo:** Produzir conteúdo específico e de qualidade para atrair o seu público-alvo nos diferentes estágios de compra do consumidor;
- **E-commerce:** Usar como ferramenta para captação de contatos e dados para futuras ofertas, propostas ou promoções
- **Leads:** Uma pessoa que tem interesse no que a franquia ou franqueadora tem para oferecer e está disposta a informar seus dados pessoais em troca, como o e-mail por exemplo. Por

meio de relacionamento, esse lead pode caminhar pelo Funil de Vendas até que se torne um cliente;

- **Remarketing:** É aquele anúncio de um produto que você acabou de ver em um site e ele o segue por todo lugar por onde navega na internet (ESCOLA DO MARKETING DIGITAL, 2016).

O Marketing Digital está ainda atrelado a cinco noções básicas, que são:



Fonte: Escola do Marketing Digital (2016)

Sobre estes pressupostos, destaca-se (ESCOLA DO MARKETING DIGITAL, 2016)

- **Planejamento:** Traçar os objetivos a serem alcançados, com a seleção do público alvo a ser atingido e a análise de ambiente.
- **Tráfego:** Buscar visitas para o seu negócio com ferramentas como ADWORDS/DISPLAYS, FACEBOOK, INSTAGRAM e outras mídias;
- **Conversão:** A fim de criar um relacionamento com a sua audiência, utilizamos para obter as informações. Para isso, utilizamos as famosas páginas de capturas elas nada mais são que uma página onde o único objetivo é convencer a pessoa a deixar um nome, e-mail ou informações para um futuro contato da franqueadora ou franquia. (LANDING PAGES)
- **Relacionamento:** Utilizar conteúdos relevantes através da ferramenta de e-mail marketing para mandar um relacionamento direto com o lead de forma levar informações e atrai-lo a um objetivo.
- **Métricas:** Mensurar e avaliar cada uma das ações de marketing realizadas na internet, dessa maneira, consegue-se visualizar o que está funcionando e o que não está, conseqüentemente, evitam-se prejuízos e investe-se mais pesado nas ações que estão funcionando onde denominamos de ROI (Retorno sobre o Investimento).

Estratégias do Marketing Digital para franquias

De acordo com Santini (2011, p. 32) “A força do marketing de uma rede de franquia é um dos grandes diferenciais percebidos pelo franqueado”, no entanto como fazer para esse marketing ser atrativo e ao mesmo tempo permanecer com o padrão da franquia?

Em primeiro lugar se necessita explicar de onde esse dinheiro – para propagandas – vem. Há, na maioria de franqueadores, o Fundo de Marketing (ou Fundo de Propaganda), que como o nome já diz, é um fundo para custear o preço do Marketing para franquias. Este dinheiro é recolhido do próprio franqueado. Cabe aqui lembrar que a franquia é uma via de mão dupla, portanto ao

contribuir para este Fundo tanto franqueado quanto franqueador saem ganhando, já que o primeiro terá anúncios de todos os tipos e formatos e, na maioria das vezes, é um investimento em Marketing que ele sozinho não conseguiria fazer sozinho. O segundo ganha igualmente já que arrecada esse Fundo e com esse Marketing atrairá mais e mais pessoas para sua rede, podendo conseguir até mais franqueados (SANTINI, 2011).

Santini (2011, p. 38) afirma que, dentre as principais funções do Fundo, estão:

- Viabilizar as ações e campanhas promocionais.
- Padronizar todas as ações de marketing da rede.
- Promover maior controle sobre a imagem da empresa no mercado.
- Alcançar maior ganho de escala na produção de materiais de marketing.
- Proporcionar benefícios coletivos e equitativos para todos os franqueados.

O início deste marketing, portanto, é explicitamente a relação do *Franchising*, se unindo para o melhor para o franqueador e o franqueado, mas como isso se aplica ao Marketing Digital?

Em primeiro ponto destaca-se a importância de um site para a franqueadora, sendo mais que um endereço virtual para os clientes poderem realizar suas compras, este site seria a rede de comunicação direta entre o franqueador e franqueado, indo além disso, o site é uma excelente forma de candidatos a serem franqueados buscarem informações sobre a empresa e até realizar seu cadastro (SANTINI, 2011).

Segundo Santini (2011, p. 122) além desses benefícios, ele destaca a intranet que

(...) é uma rede interna em que franqueados, funcionários, franqueadores e até fornecedores podem trocar ideias, ter acesso a informações sobre a rede de franquias, sobre produtos e até mesmo realizar treinamentos on-line. Tudo isso a um custo baixo, sob demanda e sem perda de tempo.

Sobre a padronização da marca da franquia, a intranet também é uma ferramenta importante, já que o próprio franqueador pode disponibilizar nela um passo a passo de como se deve e se pode usar a logo e a marca e, assim, dando maior padronização para a franquia. Além de abrir a possibilidade de envio aos franqueados todos os arquivos de peças publicitárias como *banners*, folhetos, *folders* e faixas. Deste modo há a redução a zero do custo de envio e o recebimento seria instantâneo (SANTINI, 2011).

Em resumo, Santini (2011, p. 139) afirma que

Relacionamento é a palavra-chave no idioma do franchising. Desde o começo das negociações, estamos lidando com expectativas, e elas são altas. De um lado temos um novo empreendedor que, na maior parte das vezes, está investindo um dinheiro de toda uma vida em uma marca. Pode ser um executivo que decidiu abrir o próprio negócio, deixando de vez o mercado corporativo, ou uma família que investe as economias e até mesmo suas propriedades em um sonho. Temos casos de grandes investidores, mas estes são raros. O mercado de franchising é feito de pessoas que constroem novas vidas a partir de um projeto que tem como base a credibilidade de uma marca constituída.

Do outro lado dessa equação, temos as expectativas do franqueador. Nenhum empresário sério tem a menor intenção de obter lucro a partir apenas da taxa de franquia.

Considerações finais

Apesar do Marketing Digital e o Franchising não terem nascido na mesma época e um não depender diretamente do outro, essa junção fez com que mais e mais franquias crescessem e com isso pode-se afirmar que sim, elas necessitam de andar juntas.

A Internet fez nascerem novos tipos de consumidores, novos tipos de empresas e novos tipos de propaganda. Afirma-se aqui, portanto que esta é uma estrada de mão única onde não cabe mais regressar. Apesar de parecer segura, esta estrada é nova para nós e ainda não há algo definitivo, estuda-se à medida que se vai desbravando.

O Franchising já se mostra um pouco mais velho, um pouco mais consolidado e talvez seja exatamente o equilíbrio entre o velho e o novo que precisa-se, tendo estabilidade com um, e um apanhado de conhecimentos novos no outro.

Conclui-se, portanto, que já uma grande expansão em franqueadores que se utilizam do Marketing Digital, podendo reduzir assim o custo a zero entre a entrega e a distribuição. Além disso, ao invés de incentivar a não padronização da franquia, contribui de forma direta para a padronização, já que há a possibilidade de envio de modelos de logos, marcas e cores. O Marketing Digital se mostra como uma excelente ferramenta para a expansão do mercado de franquias.

Referências bibliográficas

- CANDIOTTI, Fernando Teixeira; FARIA, Rafael M. de Carvalho; ZELLERHOFF, Maíke H. Rocha; SILVA, Murilo H. Martins; COSTA, Willian Maciel. **O sistema franchising como estratégia de expansão de mercado**. In: **V ENCONTRO CIENTÍFICO E SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO**, Lins, SP, 2015.
- CHERTO, M. **Como investir numa franquia sem entrar numa fria**. São Paulo: Premier Máxima, 2006.
- CINTRA, Flávia Cristina. **Marketing digital: a era da tecnologia on-line**. Investigação, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 6-12. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.unifran.br>>. Acessado em: 17 de set. 2019.
- COSTA, Lucas Mendes; DIAS, Michele M. da Silva; SANTOS, Ewerton Andrade dos; ISHII, Alice K. Shigetomo; SA, José A. Silva de. **A evolução do marketing digital: uma estratégia de mercado**. In: **XXXV ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**, Fortaleza, CE, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
- ESCOLA DO MARKETING DIGITAL (2016). **Guia do Marketing Digital para Iniciantes**.
- KLEINA, Nilton. **Conheça a história do primeiro banner publicitário da internet**. Disponível em: <www.olhardigital.uol.com.br/pro/noticia/conheca-o-primeiro-bannerdainternet/38577>. Acessado em: 18 de set, 2019.
- PRICEWATERHOUSECOOPERS. **Economic impact of franchised businesses**. IFA, 2008, v. 2, 16 f. Disponível em: <<http://www.franchise.org>>. Acesso em: 01 de set. 2019.
- SANTINI, Denis; GARCIA, Filomena. **Marketing para Franquias: as melhores práticas para franqueadores e franqueados**. Saraiva, 2011, São Paulo – SP.
- SILVA, Vivian Lara dos S.; AZEVEDO, Paulo Furquim (2012). **Teoria e Prática do Franchising: Estratégia e Organização de Redes de Franquias**. Atlas, 1º ed.
- TECMUNDO. **Conheça a história do primeiro banner publicitário da internet**. 2013. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/internet/36578-conheca-a-historia-do-primeiro-banner-publicitario-da-internet.htm>>. Acessado em: 19 de set. 2019.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

HISTÓRIA E POLÍTICA: RESQUÍCIOS LIBERAIS NO BRASIL

Aline de Freitas Lemos Paranhos¹²
Luana Moraes dos Santos¹³
Yuri Franklin dos Santos Rodrigues¹⁴

Resumo

O presente estudo tem por objetivo discutir como se desenvolveu o liberalismo no Brasil, visando contribuir com a historiografia brasileira, além de fornecer subsídios para futuras pesquisas a respeito do tema. Nesse sentido, partindo de estudos bibliográficos abordaremos as teorias liberais tendo como base os pressupostos teóricos COELHO (2006); LYNCH (2007); STEWART JR. (1995) E LOCKE (1999). Objetivando chamar a atenção do leitor para a problemática do liberalismo enquanto sistema organizacional implantado no território brasileiro, de maneira a modificar as esferas governamentais a partir de então, fato responsável por remodelar a economia e a política brasileira.

Palavras-Chave: Economia. Política. Sociedade.

Abstract

This study aims to discuss how to develop liberalism in Brazil, to help contribute to Brazilian historiography, and to provide support for future research on the subject. In this sense, part of bibliographical studies approaches as liberal theories based on the theoretical assumptions COELHO (2006); Lynch (2007); STEWART JR. (1995) and LOCKE (1999). Aiming to draw the reader's attention to a problem of liberalization as an organizational system implemented in the Brazilian territory, in order to modify as the rules from then on, the fact responsible for reforming the Brazilian economy and politics.

Keywords: Economy. Politics. Society.

¹² Licencianda em História pela Universidade Estadual de Alagoas. Integrante do Grupo de Estudos sobre o Patrimônio Histórico, Imagem e Memória. Atualmente desenvolve pesquisas voltadas à área de História e Ensino de História com temas ligados à Identidade, Memória, Imagem, Representação e ferramentas didático-pedagógicas de ensino.

¹³ Graduada em História pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Bolsista na biblioteca setorial do Campus III da UNEAL. Participa do Grupo de Estudos sobre o Patrimônio, Identidade e Memória (GEPIM). Desenvolve pesquisas sobre a prática tradicional do benzimento, em específico com as benzedoras do município de Palmeira dos Índios – AL, atuando com as temáticas: Memória, Cultura Popular, Identidade e Ensino.

¹⁴ Graduando em História pela Universidade Estadual de Alagoas. Membro do Grupo de Pesquisa de História Indígena de Alagoas – GPHEAL. Desenvolve pesquisa no Alto Sertão de Alagoas com o povo indígena Jiripankó, com temas: Identidade, Memória e Imagem.

Considerações Iniciais

O liberalismo é um sistema influenciador nas diferentes esferas que compõem a constituição de um governo, esse movimento modificou não apenas a forma de ver como de fazer economia e política após sua implantação no mundo. No presente estudo nos ateremos ao território brasileiro, onde abordaremos as características determinantes para eficácia da aplicação, bem como discutiremos de que maneira o mesmo foi adaptado as demandas locais.

Com o advento das transformações que o sistema capitalista causou nas sociedades ocidentais dos séculos XVIII e XIX, observamos nesse período a proeminência de uma série de teorias que buscavam dar sentido a tais mudanças. O Liberalismo surgiu no final do século XVII, como um sistema de pensamento que viria justificar a ordem burguesa de seu tempo e, lançar as bases que constroem o mundo contemporâneo.

A partir da necessidade do cenário brasileiro alguns dos ideais do liberalismo passaram a fazer parte da postura governamental, vale mencionar que em território nacional não foi possível a adoção total do sistema liberal, visto que o ambiente era outro e demandava outras atuações. Assim, diferente da Europa o liberalismo brasileiro adquiriu características próprias e particulares, visando a modificação da situação em que estava sendo inserido e objetivando alcançar os resultados desejados para a economia e política local.

Baseado na observação das referências bibliográficas será analisada as transformações, bem como os benefícios e malefícios resultantes da implantação do sistema liberal, destacando como a população se comportou frente as novidades promovidas pela ação governamental que agora adotava uma postura totalmente diferente de sua atuação anterior.

Por fim, a presente pesquisa objetiva além de discutir todos os fatos acima mencionados traçar um panorama geral de como o país se comportou frente ao crescimento e surgimento de movimentos, sistemas mundiais que visavam a evolução dos meios de produção e assim promover o crescimento da humanidade. Como também produzir subsídios para as futuras pesquisas, visto a escassez de fontes de consulta sobre o tema e desinteresse dos leitores por parte de conhecer mais profundamente a história do território nacional.

Razão e liberdade: um sistema dos movimentos

As Revoluções Burguesas e os ideais iluministas que se instauravam na Europa, durante os séculos XVII e XVIII trouxeram uma série de transformações sociais, políticas e econômicas, e contavam com o apoio da burguesia¹⁵, uma vez que a população europeia travava uma tentativa de ruptura com o antigo regime ideológico. Desse modo, esses movimentos sociais buscavam fragmentar o poder que estava nas mãos da igreja e dos reis absolutistas, para que assim viessem a estabelecer um período em que a liberdade e a igualdade prevalecesse.

Cansados de aceitar uma hierarquia onde eram subordinados à igreja e aos reis, e aspirando por um lugar em que fossem capazes de terem autonomia política, econômica e intelectual, os burgueses e os pensadores da época apoiaram os movimentos que vinham se instalando, pois eles acreditavam que havia uma “[...] possível inclinação no sentido de beneficiar-se a si próprio ou a seus amigos.” (LOCKE,1999, p. 16). Em relação aos nobres. Diante disso, surge progressivamente a ideia de liberalismo, defendendo a autonomia da sociedade civil nos espaços de mercado e frente ao Estado, opondo-se às formas de Estado Absolutista. Vale ressaltar ainda, que:

¹⁵ Os burgueses eram uns dos mais interessados no sucesso desse movimento, uma vez que seus anseios era o desejo de uma maior liberdade política e econômica. Ideia expressa em (COELHO, 2006)

A base social do pensamento liberal era a burguesia, que, ascendendo economicamente durante a Idade Moderna, almejava tomar o poder político. Economicamente, o liberalismo é uma teoria capitalista, que defende a livre-iniciativa e a ausência de interferências do Estado no mercado. O liberalismo político, por sua vez, emergiu como uma nova forma de organizar o poder, contrária ao Absolutismo. (SILVA; SILVA, 2009, p. 257).

Dessa maneira, o ideal liberalista enraíza-se no pensamento europeu a partir do século XVIII, com o Iluminismo, mas só atingiu o seu auge no século XIX, permanecendo até a primeira metade do século XX. Ele é definido como um conjunto de teorias político-sociais que constituiu o processo histórico de expansão do poder público, dividindo-os em subdivisões que constituem o poder do Estado, ou seja, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, limitando o poder do soberano, retirando de suas mãos as funções de governar, criar leis e executar justiça ao mesmo tempo; pois os liberais acreditavam que todos os indivíduos deveriam possuir seus direitos.

Um dos inspiradores do princípio de desassociação e equilíbrio entre os poderes foi o francês Montesquieu, que julgava que a liberdade não poderia ser garantida sem a separação desses poderes. Nesse conjunto de ideais, insere-se também a liberdade de expressão e pensamento pois, para a burguesia liberal, o governo deveria respeitar tais direitos, ao mesmo tempo em que, junto à sociedade, tinham por obrigação proteger e promover a liberdade individual. Embora priorizasse a igualdade, o liberalismo era visto por muitos como um princípio individualista, onde o sujeito tinha prioridade sobre o coletivo, estando o poder ainda resumido a poucos.

Em contrapartida, Rousseau defendia a tese de que o detentor de poder deveria governar o Estado, mediante a vontade social, ou seja, deveria existir um “Contrato Social”¹⁶ entre eles. No entanto, essa corrente de pensamento inspirou uma série de rebeliões na Europa, inclusive, foi um fator crucial para o movimento de Independência da América Latina. John Locke, o pai do liberalismo, via a ideia de contrato social como uma forma de designar por quem e como o Estado seria governado, para ele:

[...] tanto o governante quanto a forma de governo estariam submetidos ao jugo dos membros do pacto, cabendo a esses se insurgirem contra os governantes que deixassem de cumprir as funções para as quais fora designado, ou seja, garantir os direitos naturais. No momento em que o governante deixa de garantir os direitos naturais, colocando em risco a condição de igualdade e liberdade entre os indivíduos, esses retornam ao estado de guerra contra o governante, dissolvendo o Estado e proclamando um novo estado de natureza do qual poderia nascer um novo contrato político. (SILVA, 2011, p. 131).

Voltaire era um dos pensadores que acreditava na ideia de que o povo não deveria participar do processo de mudanças liberais, não respondendo, assim, à vontade geral. Adam Smith foi outro nome importantíssimo na história do liberalismo econômico, uma vez que ele defendia a hipótese de que iniciativa privada pudesse se desenvolver, sem a intervenção do Estado. Desse modo, sua teoria foi fundamental para o desenvolvimento do sistema capitalista que vigoraria nos séculos seguintes.

Com a contribuição desses pensadores podemos perceber que o liberalismo possui muitas faces e nelas estão a política, a econômica e a social. Assim, esse sistema vai se instaurando com as contribuições dos movimentos político-sociais que se instauravam na época. Esses princípios vão pouco a pouco se espalhando pelo Ocidente, norteando grande parte dos Estados que possuíam um poder Absolutista, como por exemplo, o Brasil no período oitocentista.

¹⁶ Ideia expressa em (MELLO; DONATO, 2011)

Raízes profundas: um crescimento com traços de poder

No Brasil, o liberalismo possui bases profundas, visto que desde a independência o país enfrenta ideais internacionalmente transportados que possibilitaram a modificação de diversas situações sociais referentes ao momento vivenciado em questão. Vale mencionar ainda as características e desdobramentos do movimento liberalista que vão de conceitos imediatos (liberais, governo representativo, constituição) até contra conceitos (absolutismo, despotismo, corcundismo).

Segundo Lynch (2007) até as vésperas da independência não existia uma consciência de identidade brasileira própria, sendo que os habitantes brancos e livres do Brasil se entendiam como os portugueses da América. “Até pelo menos 1820, portanto, não havia assim esfera pública especificamente brasileira”. (LYNCH, 2007, p. 213). E todo o entendimento a respeito do sistema de organização de ordem social e política era a visão geral que existia na Europa.

No que tange a conceituação de liberalismo, Stewart Jr. fornece um entendimento no qual esse “é uma doutrina política que, utilizando ensinamentos da ciência econômica, procura enunciar quais os meios a serem adotados para que a humanidade, de uma maneira geral, possa elevar o seu padrão de vida”. (STEWART JR., 1995, p.13) Assim, o liberalismo se configura também em um meio utilizado como ferramenta pela qual é possível até mesmo viável alcançar a elevação do padrão de vida, incluindo o crescimento econômico.

Tão quisto pela alta sociedade o crescimento econômico detinha seu preço, dentre ele em destaque está a inexistência de uma identidade particular do país, a qual mais tarde será criada com o intuito de fortalecer o sentimento de pertencimento e assim colabora com o crescimento econômico do país, além de ajudar a modificar a maneira de comportamento social.

Lynch (2007) afirma ainda que no Brasil “[...] o verdadeiro liberal era o conservador, que exigia, pela centralização, robustecimento da autoridade do Estado, agente civilizador capaz de se impor a aristocracia rural, acessar a população subjugada no campo e fazer valer os direitos civis.” (LYNCH, 2007, p. 233) Ou seja, no Brasil as ideias liberais adotaram particularidades específicas onde a elite local defendia esses conceitos e lutava pelos mesmos visando o resultado final, que seria a crescimento econômico do país.

É importante mencionar que não se deve confundir o liberalismo com o conservadorismo como afirma Stewart Jr.

Na realidade, liberais e conservadores só têm em comum a sua oposição ao socialismo. Como prevalece de uma maneira geral a ilusão de que o espectro político seja linear, os liberais ora são colocados à direita dos conservadores, ora mais ao centro. Nada mais equivocado. Na realidade, se quisermos usar uma figura geométrica para ilustrar o espectro político, melhor seria usar o triângulo, onde teríamos, nos seus vértices, socialistas, conservadores e liberais. (STEWART JR., 1995, p.15)

Seguindo essa perspectiva o triângulo exemplificar de maneira a mais próxima possível a relação desses três sistemas organizacionais diferentes destacando que não é possível a aplicação de mais de um ao mesmo tempo, apenas um deles com aspectos ou traços de outro. Já um sistema organizacional envolve várias áreas do cotidiano da população em que este irá ser empregado, modificando então toda a forma pela qual o funcionamento dos campos político-social seguira.

Logo, é imprescindível que se tenha uma ideia de como o conceito de liberalismo funciona na prática para tal tarefa deve-se observar que esse movimento propõe e é “[...] liberdade política e liberdade econômica; é ausência de privilégios; é igualdade perante a lei; é responsabilidade individual;

é cooperação entre estranhos; é competição empresarial; é mudança permanente; é a revolução pacífica que poderá transformar o Brasil no país rico e próspero que inegavelmente pode vir a ser.” (STEWART JR., 1995, p.16) Ideias propagadas no território brasileiro para fortalecer a campanha de adoção do liberalismo.

Conforme as afirmativas feitas acima, visualiza-se a expressão de nada menos que uma ideia positiva, o autor Stewart Jr. fala então de como era o imaginário a respeito do liberalismo e também de como viria a funcionar a aplicação dele no Brasil, de fato o movimento foi empregado no território mais não com todas as características as quais possuía, pois não seria possível visto que o cenário era outro, mais na frente entraremos em detalhes sobre essa questão.

Por enquanto nos ateremos ao fato do poder local estar interessado na aplicação e adoção de certos traços desse sistema que possuía uma perspectiva bem positiva em relação a crescimento e participação dos indivíduos na crescente evolução dos meios de produção, que propiciaria uma elevação do patamar da economia nacional, permitindo que essa se desenvolva. A partir daí torna-se é possível tornar o país uma referência no quesito de produção.

Assim, os traços mais relevantes para os objetivos do momento presente foram incrementados a forma pela qual o governo subteu adequado para que os alvos fossem alcançados. Vale destacar que houve uma modificação relativamente significativa nos ideais para que eles encaixassem com as demandas locais, situação que ultrapassou a esfera governamental e atingiu também o cotidiano, onde até mesmo práticas nativas foram remodeladas para atenderem as necessidades da nova organização social de maneira a englobar as pessoas que vieram viver no território.

Brasil oitocentista: práticas e transfigurações

Em território brasileiro desde de muito cedo durante sua colonização existe um certo comportamento enraizado no qual todas as práticas foram transfiguradas a imagem da necessidade do território. Passando por uma longa metamorfose ao longo dos anos passando pelas modificações referentes ao tempo em que se insere e cenário, sendo de essencial papel que esse último lhe fosse favorável.

Uma vez que o liberalismo surgiu gradativamente como oposição as monarquias absolutistas e ao seu correspondente regime econômico, o mercantilismo.¹⁷ Lembrando que o regime mercantilista pressupõe a existência de um Estado, seja ele representado por uma monarquia ou por um governo republicano, com poderes para intervir na economia a fim de promover o desenvolvimento e redistribuir a renda.

Dessa maneira o autor Stewart Jr. afirma que existiam objetivos e favores, privilégios eram concedidos a elite e aos

[...]grupos de pressão (os "mercadores", no século XVIII), na presunção de que assim se estaria protegendo o cidadão de algo desagradável, ou proporcionando-lhe algo desejável. Devemos ter em mente que até o século XVIII a produção quer fosse de velas ou de tecidos, de lã ou de seda, enfim, a produção mercantil organizada dependia de uma concessão do monarca, dos "favores do rei", que desta forma determinava quem iria produzir o quê e qual a região a ser abastecida por aquele produtor. (STEWART JR., 1995, p. 19)

¹⁷ Ideia expressa no texto de STEWART JR., Donald, 1931 -S849e 5.ed. O que é o liberalismo. 5 ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.

Não muito diferente ocorria com o liberalismo em vigência, uma vez que a elite nunca abandonou sua postura de privilégio diante do resto da população. Embora mais tarde viriam existir questionamentos sobre o liberalismo durante bastante tempo o mesmo foi o meio pelo qual o crescimento foi alcançado e até mesmo elogiado, visto que foi no período de vigência do mesmo que a humanidade vivenciou um aumento significativo da produtividade, progresso econômico e diminuição da mortalidade infantil.

Mesmo que mais tarde fosse visto como a exploração dos mais pobres ele foi a fonte para as grandes beneficiárias de seu advento foram as massas. Uma vez que possibilitou o aumento na expectativa de vida e no conforto material, além da sobrevivência de um grande número de pessoas que estavam fadadas a morrer por inanição, miséria e doença.

Segundo Stewart Jr. (1995) o próprio liberalismo após seu sucesso viria a ser “[...] chamado capitalismo, o fato de ter gerado uma riqueza sem precedentes, sem que a sua base teórica tivesse sido enunciada, viria a minar as instituições sociais que o tornavam possível. Não se sabendo por que tanta riqueza era gerada, aquilo que cem anos antes ninguém possuía passou a ser considerado um "direito" de todos. (STEWART JR., 1995, p. 22) Ruindo então com todas as concepções que o criticavam por um relativo período de tempo.

Entretanto a calma durou pouco, pois agora a crescimento suscitou novas necessidades que antes eram inexistentes, situação que incomodou principalmente a elite que costumava defender o crescimento mais que a partir do momento em que esse já era uma realidade a mesma passou a adotar uma postura diferente onde agora preferia medidas de cunho intervencionista que apesar de momentaneamente agradáveis, provocam necessariamente efeitos perversos.

Rejeitando então as propostas de liberalização da economia que lhes era desagradável mais produziria efeitos benéficos num futuro próximo. Atitude que foi a base para muitos países alcançarem seu tão esperado nível de riqueza, principalmente os países subdesenvolvidos que se valeram da estratégia da adoção do liberalismo pelo menos em parcelas fracionadas para atingir seus objetivos.

Entretanto o liberalismo como qualquer outro sistema organizacional possui suas falhas e pontos fracos, bem como sofre com influências do cenário em que é empregado, assim quando ocorrem eventos altamente transformadores da situação do ambiente este entra em crise, fato que ocorreu com a Primeira Guerra Mundial, essa por sua vez ao fim marca o advento da implantação de regimes totalitários com consequências desastrosas para a humanidade.

É importante mencionar que o sucesso do socialismo e do intervencionismo ofuscou inteiramente o liberalismo. Conforme Stewart Jr. (1995) foi no período entre as duas guerras que as ideias liberais estavam inteiramente esquecidas. Quase nada era publicado sobre o assunto e do pouco que se escrevia o mundo não tomava conhecimento. (STEWART JR., 1995, p. 25) Onde as ideias socialistas-intervencionistas floresciam, fato favorecido pela edição de livros e postura de todos os artistas e intelectuais que se manifestavam a favor do socialismo e do intervencionismo.

Considerações Finais

Com base em tudo que foi explorado anteriormente é possível entender que o Liberalismo defende a livre iniciativa e os direitos básicos de pensamento, comunicação, associação e movimentação dos indivíduos, influência diversas áreas da vida do homem como no campo econômico amparando o livre fluxo dos mecanismos da oferta e da procura nos mercados, político, religioso e intelectual, contra as ingerências e atitudes coercitivas do poder estatal. Sendo uma das principais correntes de pensamento que fundamentam a política europeia e do Ocidente desde o

século XVII, fruto do iluminismo, influenciando inúmeras esferas da vida do homem ocidental, mas que também se fez presente no território brasileiro, porém com características próprias e particulares, se diferenciando assim do Liberalismo Ocidental, mostrando que apesar de estar baseada nos mesmos princípios tal ideologia sofre transformações, se reformulando no tempo e no espaço em que se encontra inserido.

A partir da análise de diversos autores podemos perceber que pensar a relação entre os indivíduos, Estado e a própria ideia de cidadania exige que nos debruçemos nas práticas e ideologias que foram necessárias para a tornar pouco a pouco as políticas constitucionais mais humanitárias e mais desassociadas de um poder absoluto e autoritário. Para isso, é importante que avaliemos as contribuições que o sistema liberal trouxe para os contextos sociais, políticos, econômicos e até mesmo democráticos.

Entre rupturas e continuidades as ideias liberais ressurgem no século XX como um neoliberalismo, que defende as ações dos campos político e econômico, ajustando-se aos interesses do capitalismo. O Neoliberalismo é caracterizado, por sua vez, pela mínima intervenção do Estado nas questões econômicas, abrindo espaço ao capitalismo globalizado, com a formação de grandes empresas de iniciativa privada.

Referências Bibliográficas:

COELHO, André Felipe Canuto. O Estado Liberal: entre o liberalismo econômico e a necessidade de regulação jurídica. In: **Revista Jurídica UNIGRAN**. Doutorados, MS. v. 8. n. 15. Jan./Jun. 2006.
LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**; Tradução Anuar Alex. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

LYNCH, Christian Edward Cyril. **O Conceito de Liberalismo no Brasil (1710-1810)**. Universidade Federal Fluminense. Araucária. Revista Iberoamericana de Filosofia. Política y Humanidades, Nº 17. Mayo de 2007. Págs. 211-234.

MELLO, Vico Denis; DONATO, Manuella Riane. O pensamento iluminista e o desencantamento do mundo: Modernidade e Revolução Francesa como marco paradigmático. In: **Revista Crítica Histórica**. Ano II, Nº 4, Dez/ 2011.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2. ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Marcelo Lira. **Os Fundamentos do Liberalismo Clássico: a relação entre Estado, Direito e Democracia**.

Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora>

Acesso em: 06 de Nov. 2018.

STEWART JR., Donald, 1931 -S849e 5.ed. **O que é o liberalismo**. 5 ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

ESPAÇO UNIVERSITÁRIO: CONTEXTOS, CONTRADIÇÕES E IMPLICAÇÕES

Aline Aparecida Slusarz Guimarães¹⁸
Carmem Lucia Artioli Rolim¹⁹

Resumo

Pensar sobre a conjuntura universitária é observar um cenário envolvido por instabilidades e contradições, que sente em suas estruturas as constantes transições experimentadas pela sociedade. A presente pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, possui como objetivo refletir sobre as contradições tecidas nos espaços universitários e suas implicações. Tecer considerações acerca do contexto universitário permite conceber espaços delineados por interesses externos ao âmbito educacional. Verifica-se que esses interesses desvinculam a universidade de sua essência social e remetem ao esvaziamento da formação como espaço de construções e reflexões. Assim, a universidade assume a tarefa de treinar indivíduos conforme exigências do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Universidade; Contradições; Formação.

Abstract

To think about the university conjuncture is to observe a scenario surrounded by instabilities and contradictions, which feel in their structures the constant transitions experienced by society. This qualitative bibliographic research aims to reflect on the contradictions woven in university spaces and their implications. Making considerations about the university context allows us to conceive spaces delineated by interests outside the educational field. It is verified that these interests detach the university from its social essence and refer to the emptying of formation as a space for constructions and reflections. Thus, the university takes on the task of training individuals according to labor market requirements.

Keywords: University; Contradictions; Formation.

Introdução

Ao pensar sobre o cenário educacional brasileiro, refletimos sobre um contexto de instabilidades e contradições, passível de influências políticas, econômicas e culturais, que sente em suas estruturas as constantes transições vivenciadas pela sociedade.

Vinculadas a essa conjuntura, as universidades, concebidas como instituições sociais, “[...] acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas” (CHAUI, 2003, p. 6), em um movimento, no qual, influenciam e são influenciadas. Todavia, no tecer das mudanças envolvidas nesses cenários, em um contexto no qual passa ser vista como serviço e não direito, a universidade sente em suas bases os reflexos dessas transformações, tornando-se organizações competitivas regidas por padrões que desvinculam a educação do desenvolvimento humano e social e se relacionam aos moldes do mercado.

Nesse percurso, o espaço universitário, que possui como função primordial a formação com sentido de desenvolver pessoas, perde partes de sua essência, e a formação superior é impulsionada pelas expectativas e interesses do mercado de trabalho.

¹⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Brasil.

¹⁹ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Mestre em Educação, pela Universidade de Sorocaba (UNISO). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – [Brasil](#).

Para elaboração da pesquisa, que possui como objetivo refletir sobre as contradições tecidas nos espaços universitários e suas implicações, foi desenvolvida uma reflexão teórica com abordagem qualitativa, na qual, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”. Essa maneira de caminhar “exige que o mundo seja examinado com ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Com intenção de alcançar o objetivo proposto, o referencial foi tecido por meio de pesquisa bibliográfica que, nas palavras de Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado”, oferecendo ao pesquisador ampla cobertura de informações. Gray (2012) contribui ao indicar que o método de pesquisa possibilita a descoberta de questões centrais e de um foco refinado, de maneira que novas inquietações surjam com a elaboração do estudo.

Para construção do artigo, as reflexões foram estruturadas em dois momentos. Iniciamos o percurso buscando expor o contexto universitário, assim como as contradições presentes em seus espaços, e, em seguida, tecemos considerações acerca das funções atribuídas à universidade, tendo em vista desvelar as implicações de interferências externas em suas estruturas.

Universidade e ensino superior: espaços de contradições

Inseridas em um contexto de constantes mudanças e sob forte influência dos cenários políticos, econômicos e culturais, as universidades influenciam e são influenciadas por estruturas sociais que as impulsionam ao encontro das novas tendências e perspectivas do mercado (ZABALZA, 2004).

Dessa maneira, as universidades sentem em suas bases as interferências dessas mudanças. Dentre as quais, destacam-se os processos de massificação; o monitoramento da qualidade e estabelecimento de padrões, que impõem às instituições mecanismos de controle e avaliação vinculados às políticas de financiamento; e a transformação da universidade, que era vista como bem cultural e passa a ser concebida como capital, tomada como mais um importante recurso para o desenvolvimento econômico e social dos países (CHAUÍ, 2001; ZABALZA, 2004).

Nas palavras de Chauí (2001, p. 35), a universidade como instituição social, “[...] realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte”, sendo espaço de construção do conhecimento e, como tal, fundamenta suas práticas nas próprias necessidades e lógicas, tanto no que tange à descoberta e invenção, quanto na maneira de aplicação e transmissão dos conhecimentos. Nesse contexto, ao produzir conhecimento, exerce papel fundamental no desenvolvimento e construção de uma sociedade democrática e autônoma (CHAUÍ, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ZABALZA, 2004).

No âmbito da universidade, a democracia é essencial, é uma construção social concebida por meio da articulação de diferentes ideias em um ambiente onde a liberdade de pensamento, as divergências e o desenvolvimento do diverso são essenciais e é “[...] fundada na liberdade e igualdade, pelas ideias de poder popular, conflitos internos, elegibilidade e rotatividade de governantes” (CHAUÍ, 2001, p. 67). Seguindo essa perspectiva, a construção da autonomia universitária pode ser percebida como um processo que envolve autonomia cultural, liberdade de ensino e pesquisa, autonomia econômica e a desburocratização administrativa (CHAUÍ, 2001).

Distante de um espaço de construção de direitos autônomos e democráticos, a universidade erigida pela concepção liberal assume a posição de investimento que necessita gerar lucro. Esse

movimento desvincula a educação do desenvolvimento humano e social e a relaciona aos modelos organizacionais de empresas, submetida aos processos de avaliação de desempenho e administração burocrática.

Nesse percurso, a administração burocrática atua sem conhecer as carências do ensino e da pesquisa, abrindo espaço para a influência do Estado em suas intermediações. Chauí (2001, p. 58) expõe: “a unificação administrativa e burocrática da universidade significa, além da exterioridade entre direção e educação/cultura, a presença da tutela e vigilância estatais determinando a natureza do trabalho a ser executado”.

Com base nessa perspectiva, a definição de setores como saúde, cultura, educação e utilidades públicas como não exclusivos do Estado tem como justificativa a intenção de “redefinir e redistribuir as atividades estatais” (CHAUÍ, 2001, p. 175) de modo que a educação é colocada como um serviço e não um direito, podendo ser privada ou privatizada (CHAUÍ, 2001; 2003).

Ao ser caracterizada como instituição de serviços, a universidade passa a ser entendida como investimento para a geração de lucro. Seu espaço distancia-se da produção de conhecimento e é identificado como moeda de troca e de disputa no mundo político e dos negócios (ZABALZA, 2004; ROSSATO, 2011).

Nesse cenário, contradições evidenciam-se, e a universidade passa por um período no qual o mercado se impõe fortemente, provocando mudanças significativas. Nas palavras de Rossato (2011, p. 28),

[...] a linguagem acadêmica foi invadida pela linguagem da empresa, da administração, do comércio, do trabalho, do mercado. A mercantilização invadiu o mundo da educação e o pensamento neoliberal propagou seus princípios no mundo da academia atingindo toda a sua estrutura.

Envolvida por esse movimento, a universidade deixa de ser concebida como instituição social para ser organização. Diante desse novo contexto, Chauí (2003, p. 6) explica que a “organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular”. Portanto, a organização se concentra em suas próprias particularidades, tendo como bases a competitividade e os resultados, enquanto a instituição se baseia na universalidade e na sociedade como seu princípio (CHAUÍ, 2003). Assim a universidade assume padrões e estratégias de eficácia, e o pensamento econômico ganha destaque em suas estruturas.

Nesse cenário, a formação dos profissionais no ensino superior sente as fragilidades dessa conjuntura por meio de precarizações. As salas passam a ser lotadas, com agrupamentos de turmas, transmissão rápida e simplificada de conteúdos disciplinares, redução do tempo de formação, de modo que pesquisas, discussões e reflexões diminuem, dando lugar à habilitação rápida para inclusão dos graduados no mercado de trabalho, condições referidas por Chauí (2003, p. 7) como “transmissão e adestramento”. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 170-171) complementam:

[...] essa concepção de universidade organizacional se faz presente por meio da força do modelo metodológico tradicional, da manutenção da visão moderna de ciência e de um saber tomado como inquestionável, de um processo predominantemente expositivo por parte do professor e passivo por parte do aluno, fundado basicamente em memorização, e das próprias relações individualistas, competitivas e de não-comunicação entre docentes e – em decorrência – entre disciplinas curriculares, assim como entre alunos.

Como instituição social, nas palavras de Zabalza (2004, p. 35), espera-se que a universidade atenda a diversas funções, dentre elas: “ensino, pesquisa, administração dos recursos e do pessoal, dinamização social e cultural, apoio técnico e científico às empresas, consultoria social, serviço social e apoio às pessoas de baixa renda, parcerias nacionais e internacionais de pesquisa e formação etc.” No entanto, imersa na perspectiva de entidade organizacional, a universidade deixa de priorizar essas funções, desvincula a educação do saber e assume como tarefa o treinamento dos indivíduos a fim de que sejam competitivos e atendam as exigências específicas do mercado.

Situar a universidade no contexto de contradições socioeconômicas impulsiona a questionar sobre os reflexos das alterações que se apresentam no ensino superior. A partir dessas inquietações, fundamentamos a seguinte discussão tendo como base a função primordial da universidade: a formação com sentido de apropriação do conhecimento sistematizado pela humanidade.

Formação universitária: traços controversos

Pensar no processo de formação universitária nos remete à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que caracteriza a universidade por sua indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estas como unidades educativas devem ser alicerçadas em sua capacidade de promover a formação crítica, com vistas à humanização, de modo a permitir que os sujeitos tenham condições de participar ativamente dos avanços da civilização historicamente constituída e sejam comprometidos com a resolução de problemas que essa mesma civilização possa criar (BRASIL, 1996; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Nesse processo, o professor atua na “socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas”, para o progresso da humanização da sociedade (DUARTE, 2013, p. 20). Cantarelli et al. (2017) relacionam a humanização com a motivação do professor em levar os alunos a se apropriarem de conhecimentos produzidos pelos homens, conduzindo a formação para além dos limites impostos pela divisão social.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 16) abordam que as funções da universidade podem ser sistematizadas em:

[...]criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício das atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Na concepção de Libâneo (2003), se espera que a universidade, enquanto produtora de conhecimento, desenvolva inúmeras funções, dentre as quais, além do ensino e da pesquisa, podem ser acrescentadas:

1 - Transmitir e criar conhecimentos nos diferentes campos da atividade intelectual, de modo a propiciar aos estudantes o acesso ao saber científico (aquisição de conhecimentos básicos) e aos meios intelectuais para produzir conhecimentos novos (processos do pensar teórico-científico e pesquisa); 2 - Formar intelectuais capacitados para lidar de forma rigorosa com o saber científico e tecnológico, ou seja, formar o futuro profissional para os diferentes setores de atividade da sociedade de modo a transformar-se num intelectual produtivo e criativo. 3 - Combinar ensino e pesquisa de modo que os alunos desenvolvam competências de pensar com rigor e criatividade e de atuação produtiva e crítica nos contextos de trabalho profissional (LIBÂNEO, 2003, p. 2-3).

Chauí (2003) e Zabalza (2004) complementam ao indicar a formação como função primordial do espaço universitário. No entanto, Zabalza (2004, p. 36) alerta que, “[...] o efeito do crescimento da exigência de formação nesse último século e a ampliação dos agentes encarregados de oferecê-la provocou profundas transformações em sua concepção e nas estratégias para seu desenvolvimento”. Desse modo, docentes universitários são impulsionados a atender as expectativas que se impõem ao seu fazer docente e que direcionam seus trabalhos aos interesses do mercado.

Com a elevação das cobranças, o tecer de reflexões acerca do verdadeiro significado de formação é reduzido, abrindo espaço para que seja vista como processo de capacitação, por vezes genérico, capaz de preparar os indivíduos para a execução de determinadas tarefas. Com esse direcionamento, Zabalza (2004, p. 39) aponta que “a ideia de formação pode ficar seriamente empobrecida se seu sentido se reduzir à mera aquisição de uma informação nova ou ao desenvolvimento de uma nova habilidade”.

A universidade está inserida em um contexto controverso, pois as demandas do sistema econômico exigem mão de obra qualificada. Cursar o ensino superior nesse contexto é uma escolha impulsionada por exigências do mercado de trabalho e não pela necessidade de formação intelectual especializada. Concepções que incorporam a formação superior ao planejamento de vida dos sujeitos que vislumbram a graduação como fator importante para atuação profissional.

Nesse percurso, o sentido da formação sofre um esvaziamento, perdendo partes de sua essência, pois a universidade passa a se estruturar de tal maneira que sua função se apresenta em: “dar a conhecer para que não se possa pensar”, isto é, “adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho de reflexão” (CHAUÍ, 2001, p. 62).

Na contramão das imposições mercadológicas, Zabalza (2004) compreende a universidade como um espaço de direito que proporciona formação vinculada ao crescimento e ao desenvolvimento das pessoas. Em um movimento, cuja apropriação do conhecimento tem por objetivo instruir os sujeitos com o sentido de despertá-los para a construção de si mesmos.

Chauí (2003, p. 12) complementa ao indicar que:

Há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Assim, em meio ao contexto de contradições e fragilidades, a formação universitária sente em suas bases as implicações das modificações impostas por fatores externos ao âmbito educacional. Inquietações que retratam espaços de disputas que envolvem a precarização das funções dos espaços universitários enquanto instituições sociais produtoras de conhecimentos.

Considerações finais

Observa-se que como resultado das influências externas políticas, econômicas e culturais, as universidades seguem as trilhas que conduzem aos interesses do mercado. Esse percurso as distancia de sua essência social e as coloca como uma moeda de troca e disputa no mundo político e econômico.

As mudanças em suas estruturas são intensas, e o cenário se mostra contraditório, pois o espaço que deveria produzir conhecimentos e fundamentar suas práticas em conformidade com as necessidades sociais, atua segundo padrões e estratégias de eficácia característicos do pensamento econômico. Diante dessa perspectiva, desvincula a educação do saber e assume a tarefa de treinar indivíduos segundo as exigências do mercado de trabalho.

Nesse movimento, percebemos que a formação superior expressa em suas bases as imposições de uma conjuntura instável e contraditória, que remete ao empobrecimento e esvaziamento da formação como espaço de direito capaz de despertar para a construção e desenvolvimento dos indivíduos por meio de reflexões que visam à humanização.

A formação acadêmica enfrenta rupturas em sua essência e refletir sobre suas contradições permite observar as implicações dos rumos seguidos pela sociedade e sua conseqüente influência no funcionamento da academia.

Diante desse panorama educacional, é importante a união da comunidade universitária a fim de estabelecer movimentos que reivindiquem o fortalecimento dos espaços universitários, assim como o reconhecimento da relevância deles para o desenvolvimento social.

Referências

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CANTARELLI, A. G.; FACCI, M. G. D.; CAMPOS, H. R. C. Trabalho docente e personalidade: alienação e adoecimento. In: FACCI, M. G. D. (Org.). **Precarização do trabalho, adoecimento e sofrimento do professor**. Teresina: EDUFPI, 2017.
- CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CHAUÍ, M. de S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.
- DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. O ensino de graduação na universidade: a aula universitária. Disponível em: <https://http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>. Acesso em: 28/10/2019.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- ROSSATO, R. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, S. M. de A. (Org.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: EDIPUCPS, 2011.
- ZABALZA, M. Á. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

O ARCADISMO: A VITÓRIA DA *AUREA MEDIOCRITAS* BURGUESA

Álvaro Cardoso Gomes²⁰

Luiz Antonio Dias²¹

Rafael Lopes de Sousa²²

Resumo

Pretendemos neste artigo interdisciplinar mostrar como o movimento literário do Arcadismo, que surgiu no século XVIII, irá refletir os valores da burguesia ascendente, por meio da assunção da vida simples junto à Natureza e da morigeração dos costumes. Para levar adiante esta análise, faremos uma leitura de poemas de um arcadista português, Bocage, e de um brasileiro, Tomás Antônio Gonzaga, mostrando como um e outro se adequam em relação às convenções do Arcadismo. Por outro lado, iremos tratar também das representações históricas sociais que serviram de *background* para a eclosão desse movimento estético setecentista.

Palavras-chave: Arcadismo, *aurea mediocritas*, burguesia.

Abstract

We intend in this interdisciplinary article to show how the literary movement of Arcadism, which emerged in the sixteenth century, will reflect the values of the ascending bourgeoisie, through the assumption of the simple life together with Nature and the moralizing of customs. To carry out this analysis, we will read poems by a Portuguese arcade, Bocage, and by a Brazilian, Tomás Antônio Gonzaga showing how they fit in relation to the conventions of Arcadism. On the other hand, we will also deal with the social historical representations that served as background for the outbreak of this eighteenth century aesthetic movement.

Key words: Arcadism, *aurea mediocritas*, bourgeoisie.

O Arcadismo, movimento neoclássico, surgiu no fim do século XVII, na Itália, com a criação da “Arcádia Romana” (1690), academia literária cujos membros, ao mesmo tempo que visavam a combater os excessos linguísticos do Barroco, cultuavam também a vida simples junto à Natureza. Nos países de língua portuguesa, estabelece-se com todo vigor no século XVIII. Em Portugal, tem início com a criação da “Arcádia Lusitana”, em 1756, inspirada na academia italiana. Seus maiores representantes foram António Dinis da Costa e Silva, Marquesa de Alorna, Bocage, Nicolau Tolentino de Almeida, Correia Garção. Nessa época, sob D. João V, vivia-se no país tendências políticas e culturais mais liberais, graças ao Secretário do Estado do Reino, o Marquês de Pombal (Sebastião de Carvalho e Melo), que se tornou responsável pela expulsão dos jesuítas e por imprimir no país novas orientações educacionais. Deu-se, então, relevo às atividades do educador Luís António Verney que, com seu *O Verdadeiro Método de Estudar*, revolucionou o ensino no país com propostas educacionais diversas, em muitos pontos, daquelas preconizadas pelos escolásticos.

²⁰Professor Titular da USP e Coordenador do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UNISA. Rua Isabel Schmidt, 349. Santo Amaro, São Paulo - SP, 04743-030. alcgomes@uol.com.br

²¹Professor do deptº. de História da PUCSP, professor do programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas UNISA. Rua Isabel Schmidt, 349. Santo Amaro, São Paulo - SP, 04743-030. luizhistoria@yahoo.com.br

²² Professor do programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas UNISA. Rua Isabel Schmidt, 349. Santo Amaro, São Paulo - SP, 04743-030. canociros2008@gmail.com

Antônio Cândido, a esse propósito, observa que:

Em Portugal, o Arcadismo integra um amplo movimento de renovação cultural, paralelo a certas iniciativas pombalinas. Homens como Verney e Ribeiro Sanchez queriam introduzir na pátria o novo espírito filosófico, impregnado das orientações metodológicas do racionalismo e do pós-racionalismo anglo-francês (CÂNDIDO, 1959, p. 38)

Já no Brasil, a descoberta do ouro e pedras preciosas em Minas Gerais leva a uma grande prosperidade, o que tem como consequência a riqueza de uma cidade como Vila Rica, que se desenvolve bastante, tanto social quanto culturalmente.

No final do século XVII a região da Minas começou a ser ocupada de forma efetiva e transformar-se-ia, no século XVIII, na principal área econômica da colônia. A base de trabalho continuou sendo a escravidão, porém, com características diferentes: número menor de escravos, além disso, alguns trabalhavam por conta própria (possibilitando a compra da liberdade). A possibilidade de ascensão social e enriquecimento eram muito grandes, mesmo para os pequenos investidores. Isso gerou um forte fluxo migratório para a região.

Como consequência, é lá que se criou a “Arcádia Ultramarina”, em 1768, inspirada nas academias italianas e portuguesas. Vários escritores se destacaram, entre eles, Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, Santa Rita Durão, Basílio da Gama, responsáveis pela produção de poemas épicos, líricos e dramáticos. Verifica-se assim o caráter bastante associativo dos letrados brasileiros, que tendiam a se reunir para fazer debates literários ou programas de estudo. Em suma: uma classe dominante, geralmente endinheirada, e representada por advogados, desembargadores, funcionários administrativos e religiosos, é que passa a determinar as modas literárias do período no país, modas essas que encontrarão guarida dentro dos ambientes das Academias.

A palavra Arcadismo vem de Arcádia, região do Peloponeso, na Grécia antiga, povoada por pastores. O nome do movimento poético simbolicamente remete não só a um espaço antigo, mas também a um tempo específico, o mítico, dos gregos e romanos. Há, assim, uma aparente contradição entre os movimentos políticos e sociais do período e a estética que os representava. Se, política e socialmente, essa época era a da “Razão Triunfante”, do racionalismo e do controle do poder por déspotas esclarecidos, o movimento do Arcadismo, pelo contrário, preconizava os sentimentos amorosos simples, um voltar as costas aos apelos da razão, ainda que esta compareça no esforço de se cortarem os excessos estilísticos do Barroco. Esta opção política revolucionária, renovadora, que irá se manifestar sobremaneira entre os enciclopedistas franceses, divulgadores de um espírito científico bem avançado, terão, pois, seu contraponto na opção por uma atitude saudosista dos poetas que se apegam a um movimento estético de caráter retroativo. Isto fica patente nas principais manifestações artísticas do século XVIII:

Se, do ponto de vista científico, o século das Luzes fora prospectivo e soubera ousar, o mesmo não se pode dizer no âmbito estético. Retrospectivo e saudosista, foi buscar na Antiguidade Greco-latina, no Renascimento e até mesmo no século XVII francês, um ideário estético que, embora batizado de neoclássico, nada trazia de novidade. Ao ressuscitar o classicismo de antanho, o século das Luzes deixava entrever que esse seu lançar-se para o futuro não cortava ainda de todo o cordão umbilical que o prendia à tradição e à obediência das “autoridades” (SILVEIRA, MONGELLI e CUNHA, 1993, p. 169-170).

Com base nesse retorno a princípios clássicos, pode-se dizer que o Arcadismo, enquanto estética literária, tinha os seguintes pressupostos

Os árcades orientavam-se, no geral, pela divisa que presidia a Arcádia Lusitana – *inutilia truncat* –, isto é, cumpria extirpar as inutilidades com que os barrocos sobrecarregavam as suas produções literárias, e colocar de novo em ação os ideais helênicos de Arte (MOISÉS, 2004, p. 36).

Ao abraçar os “ideias helênicos de Arte”, os poetas árcades entregavam-se a uma espécie de jogo intelectual, na medida em que adotavam um fingimento, o de se apresentarem como pastores, vivendo junto à Natureza primitiva, inviolada, a lembrar o éden. Também é notável a presença de deuses, deusas, entidades mitológicas, com uma tentativa de recuperar os valores pagãos de arte. A poesia é entendida como imitação, o que tinha como consequência a adoção de lugares-comuns poéticos, ou aquilo que Curtius (1996), em sua obra *Literatura Europeia e Idade Média Latina*, denominava como fórmulas estereotipadas, autênticos clichês, utilizados por poetas desde a Antiguidade greco-latina, passando pelo Renascimento e pelo século XVIII. São os chamados *topoi* (plural de *topos*). Entre eles, destacam-se o *locus amoenus*, ou seja, a descrição do lugar agradável, a Natureza, em toda sua graça e plenitude; o *fugere urbem*, que pressupõe o abandono das cidades, fonte de todo artificialismo e corrupção do homem e a fuga para o campo; o *ut picturas poesis*, a poesia vista como pura mimese, ao imitar os procedimentos próprios da pintura; o *aurea mediocritas*, o culto da vida mediana, sem excessos.

Para tornar mais claros tais princípios, trazemos à baila aqui um soneto de Bocage, em que se notam tais características:

Já se afastou de nós o Inverno agreste
Envolto nos seus úmidos vapores;
A fértil Primavera, a mãe das flores,
O prado ameno de boninas veste.

Varrendo os ares, o sutil Nordeste
Os toma azuis; as aves de mil cores
Adejam entre Zéfiros e Amores,
E toma o fresco Tejo a cor celeste.

Vem, ó Marília, vem lograr comigo
Destes alegres campos a beleza,
Destas copadas árvores o abrigo.

Deixa louvar da corte a vã grandeza:
Quanto me agrada mais estar contigo
Notando as perfeições da Natureza!
(BOCAGE, 1974, p. 23-24).

O poeta tem um interlocutor, sua amada Marília, para quem pinta uma cena bucólica, a fim de que ela possa contemplar o que ainda não contempla ou não contemplou, pelo fato de ser habitante da cidade. Por meio do objeto estético, o sujeito da enunciação torna visível e vivo o que está distante. Isso acontece nas duas primeiras estrofes, nas quais o poeta fala do fim do Inverno e da vinda da Primavera que é, por natureza, toda feminina e cheia de graças. Alguns adjetivos utilizados no poema – “ameno”, “sutil”, “fresco” – só fazem reforçar essa ideia de um local agradável, concebido segundo o *topos* clássico do *locus amoenus*, na retórica clássica, entendido como: “[...] uma bela nesga da Natureza. Seus elementos essenciais são uma árvore (ou várias), uma campina e uma fonte ou regato. Admitem-se, a título de variante, o canto dos pássaros, umas flores e, quando muito, o sopro da brisa.” (CURTIUS, 1996, p. 254).

Assim, notam-se no soneto dois tempos: o ido, representado pelo pretérito perfeito e que se torna nebuloso, rústico, e o presente, em que se dá a fertilização do mundo, por meio do aparecimento das flores no campo e por uma deidade que pode possivelmente ser a Flora. Na segunda estrofe, o caráter visual do soneto mais se acentua, com a referência não só às cores – o azul tanto dos céus quanto do rio, as hiperbólicas “mil cores” das aves –, mas também ao uso das personificações, que dão humanidade ao vento – o Nordeste –, à brisa – os Zéfiros –, e aos Amores. Nesse mundo edênico, tudo se torna concreto e visível, como numa boa pintura, a seguir os preceitos horacianos, em que mesmo as entidades e/ou deidades pagãs são figuras de carne e osso.

A Natureza pintada, ornamentada pelos tropos, presentifica-se e torna-se um modelo e, como tal, é que educará Marília, a começar pelos sentidos, pois ela deverá gozar de dois aspectos essenciais e inseparáveis desse mundo: a “beleza” e o “abrigo”. O primeiro pertence ao plano do estético e o segundo, ao do útil, ou seja: qualquer beleza que se preze, considerada em seu valor absoluto, compreende também um aspecto utilitário. É por isso que o espaço citadino é considerado criticamente como o mundo dos excessos: a sua “grandeza”, que se opõe à “beleza” da Natureza, é, ainda por cima, adjetivada por “vã”, sinônimo do que não tem utilidade. O poema, ao cabo, segue o princípio horaciano de que os poetas devem “educar, deleitando” (HORÁCIO, s.d., p. 104).

De acordo com M. H. Abrams, esta orientação crítica, que visa a um auditório, seria denominada “teoria pragmática”, na medida em que se considere: “[...] a obra de arte principalmente com *um meio para um fim*, como instrumento para conseguir que se faça algo, e tende a julgar seu valor caso tenha êxito para realizar esse propósito”. (ABRAMS, 1962, p. 29, os grifos são nossos).

Para tanto, ao se utilizar do recurso retórico da apóstrofe, em que se insere uma exortação moral, o poeta deseja educar a mulher. Mas, frise-se bem: o preceito moral, dirigido à amada, de que o campo é melhor que a cidade, porque mais belo e útil, só comparecerá depois que se pintar a cena rupestre. Causa-se assim o deleite aos olhos com a “poesia pintada”, para que os pressupostos morais tenham maior efeito sobre o interlocutor.

Bocage não só pinta com as melhores tintas o espaço da Natureza, como também a contrapõe à corte, onde imperam os excessos, os vícios. Para que o homem enquanto homem seja capaz de atingir a perfeição, necessita regressar ao mundo natural e, ao mesmo tempo, entender que esse mundo perfeito é o resultado da assunção de um equilíbrio, o da mediocridade áurea. Ou seja: a simples e desinteressada contemplação da Natureza, que, segundo os pressupostos clássicos tem todas as qualidades essenciais para o aperfeiçoamento humano, deverá bastar para que tanto o eu-poético quanto a amada atinjam o estatuto de deuses ou de entidade mitológicas, tais como os Zéfiros, o Nordeste, os Amores. O soneto encerra, pois, uma lição moral que se dá no aperfeiçoamento moral e estético da figura feminina, que representa aí o interlocutor do poema, cujo aprendizado implica uma renúncia do que é excessivo, do que contraria os modelos das convenções poéticas, todas elas concebidas de acordo com as lições da Natureza, ela, em si mesma, sábia e mãe.

Entre os arcades do Brasil, em princípio, se vê a aplicação desses mesmos *topoi* de seus coirmãos portugueses, sobretudo o do culto da Natureza simples, o do *fugere urbem* e o da *aurea mediocritas*. Assim, os poetas da Colônia, portugueses de origem e brasileiros de adoção, seguem os passos de seus colegas da Metrópole: a poesia é fingimento, o que leva à prática versificatória fundada na imitação dos antigos. Somente que, no caso do Brasil, os poetas, formados intelectualmente num mundo civilizado, se deparam com um mundo já de si rústico, bárbaro. É o que bem observa Antonio Cândido:

No caso do Brasil a poesia pastoral tem significado próprio e importante, visto como a valorização da rusticidade serviu admiravelmente à situação do intelectual de cultura europeia num país semibárbaro, permitindo-lhe justificar de certo modo o seu papel (1959, p. 57).

Desse modo, o Arcadismo, entre nós, torna-se “Amainado, polido, de certa maneira urbanizado, a paisagem nele é decorativa e quase sempre reduzida a indicações sumárias; os pastores, elegantes, discretos e comedidos” (CÂNDIDO, 1959, p. 55).

De todos os árcades brasileiros, talvez seja Tomás Antônio Gonzaga o que melhor expressa essas tendências. Num determinado momento de sua carreira poética, glosa o *topos* do *fugere urbem*, seguindo rigorosamente os passos da tradição, mas lhes dando um tom bastante próprio. Na lira de número LXIII, isto fica bem patente. Nesse soneto, enquanto a cidade é vista como um espaço muito agitado e cheio de excessos, graças à ostentação de riqueza, de vestes e de vaidades, por sua vez, o campo atrai pela simplicidade da vida pastoril.

Mas tudo isso é dito de modo afável, comedido, como se o poeta assumisse uma condição, ao mesmo tempo, cortesã e rústica, mostrando, em sua atitude, uma contradição interna. O homem polido veste a carapuça do ingênuo pastor, representado apenas por metonímias, “peles” e “cajado”, e pela discreta referência à “soledade”, estado ideal, propício ao retiro espiritual e à criação:

Já me enfado de ouvir este alarido,
Com que se engana o mundo em seu cuidado;
Quero ver entre as peles, e o cajado,
Se melhora a fortuna de partido.

Canse embora a lisonja ao que ferido
Da enganosa esperança anda magoado;
Que eu tenho de acolher-me sempre ao lado
Do velho desengano apercebido.

Aquele adore as roupas de alto preço,
Um siga a ostentação, outro a vaidade;
Todos se enganam com igual excesso.

Eu não chamo a isto já felicidade:
Ao campo me recolho, e reconheço,
Que não há maior bem, que a soledade
(PROENÇA FILHO, 1969, p. 69).

Evidentemente, essa era uma visão idealizada, pois toda a região das Minas sempre foi marcada por conflitos, tanto sociais quanto políticos, para o governador da capitania, em 1719, Conde Assumar, a situação das Minas era explosiva:

[...] os dias nunca amanhecem serenos; o ar é nublado perpétuo; tudo é frio naquele país, menos o vício, que está ardendo sempre (...) a terra parece que evapora tumultos; a água exala motins; o ouro toca desaforos (...) a natureza anda inquieta consigo e, amotinada lá por dentro, é como no inferno. (GUIMARÃES, 1996, p. 158).

Em outro poema, contudo, a condição burguesa, quase aristocrática do poeta, vem à tona para sufocar a rusticidade, na medida em que o homem citadino impõe-se em relação à amada, para exhibir seus predicados de intelectual e civilizado:

Lira III

Tu não verás, Marília, cem cativos
Tirarem o cascalho, e a rica, terra,
Ou dos cercos dos rios caudalosos,
Ou da minada serra.

Não verás separar ao hábil negro
Do pesado esmeril a grossa areia,
E já brilharem os granetes de ouro
No fundo da bateia.

Não verás derrubar os virgens matos;
Queimar as capoeiras ainda novas;
Servir de adubo à terra a fértil cinza;
Lançar os grãos nas covas.

Não verás enrolar negros pacotes
Das secas folhas do cheiroso fumo;
Nem espremer entre as dentadas rodas
Da doce cana o sumo.

Verás em cima da espaçosa mesa
Altos volumes de enredados feitos;
Ver-me-ás folhear os grande livros,
E decidir os pleitos.

Enquanto revolver os meus consultos.
Tu me farás gostosa companhia,
Lendo os fastos da sábia mestra história,
E os cantos da poesia.

Lerás em alta voz a imagem bela,
Eu vendo que lhe dás o justo apreço,
Gostoso tomarei a ler de novo
O cansado processo.

Se encontrares louvada uma beleza,
Marília, não lhe invejes a ventura,
Que tens quem leve à mais remota idade
A tua formosura
(PROENÇA FILHO, 1969, p. 57).

A estrutura poemática, a sintática e o vocabulário são bem simples, como era preconizado pela estética árcade, em oposição à barroca, que primava pela obscuridade linguística e de conceitos. O poema é composto por oito quadras, todas elas com versos decassílabos e hexassílabos e versos rimados alternando com versos brancos. Das oito quadras, quatro destacam-se por negar à Marília a contemplação do mundo rústico, do trabalho manual, praticado exclusivamente pelos escravos negros. As demais quadras referem-se afirmativamente ao trabalho intelectual (no caso, o de advogado) e a leituras prazerosas (o poeta utiliza por duas vezes o adjetivo “gostoso”) da poesia e da

história. Nesse caso, o ambiente forçosamente deixa de ser o rústico, o natural e passa a ser representado pelo cidadão.

Confrontam-se no poema dois tipos de trabalho, o manual/braçal, ligado à terra e feito no exterior, junto à natureza, exclusivamente pelos cativos, e o intelectual que se pratica na interioridade pelos brancos educados. A primeira parte do poema começa com a negativa “não verás”, relativa ao comportamento de Marília que deverá se concentrar no trabalho advocatício do amado e na leitura da poesia – em suma, a mulher terá como escopo o mundo das letras, nele entendidos a poesia, a história e os processos. Mas o negativo, reforçado pelo imperativo, o que implica uma ascendência do homem sobre a mulher, não esconde o que as classes de trabalho, representadas pelos escravos negros, realizavam no dia-a-dia, à margem das atividades das classes abastadas. Nota-se, no caso, uma sociedade estratificada, com a nítida separação de estratos sociais e de condições laborais.

Para Laura de Mello e Souza, a população na região era predominantemente negra ou mulata, em 1776 esse grupo representava 77,9% da população. A situação de miséria, antes mesmo da crise do ouro, era assustadora: habitações precárias; alimentação escassa. “São absolutamente desocupados, porque não há agricultura nem manufaturas para lhes dar trabalho” (SOUZA, 1990, p. 146), observava um viajante no século XVII. Assim, a sociedade mineira apresentava extremos bem definidos com senhores e escravos.

Percebe-se uma contradição no poema: se o poeta nega o trabalho braçal, afirmando o intelectual, não deixa, por seu turno, de mostrar, com certa riqueza de detalhes, como se dá esse mesmo trabalho.

Neste aspecto, o poema, malgrado talvez a intenção do poeta, mostra sua face documental, registrando pequenos quadros da economia, na Minas Gerais do século XVIII. De fato, temos aí a prática da mineração, da plantação pouco diversificada, que se restringe à produção da cana de açúcar e do fumo. Quanto à busca de minérios, principalmente o ouro, o texto é bem feliz em registrar dois tipos diferentes de mineração, aquele que se dá nas “minadas serras” ou nos leitos dos “rios caudalosos”.

Para FURTADO (1979) a economia mineira criou o primeiro grande ciclo imigratório para o Brasil, pois não exigia grandes posses ou propriedades por parte dos colonos, uma vez que não eram exploradas grandes minas (como na América Hispânica), mas sim o ouro de aluvião, na fala do poeta aquele dos “rios caudalosos”.

Contudo, como já se disse, vemos que o poeta volta as costas ao trabalho manual e sobrevaloriza o intelectual, a vida burguesa e calma em oposição à vida rústica, na medida em que: “As suas líras são copiosas na celebração do lar, nos sonhos da vida conjugal. Por isso dignificam os sentimentos cotidianos, superando os disfarces alegóricos que o Arcadismo herdou da poesia quinhentista e seiscentista” (CÂNDIDO, 1959, p. 112).

É como se Tomás Antonio Gonzaga invertesse o sentido do *topos* clássico do *fugere urbem*. Ou seja, em vez de deixar o cenário urbano para abraçar o rústico, a vida no campo, percorre caminho contrário: fechado em sua casa junto com a amada, quer esquecer o mundo natural, identificado com as atividades laborais, para se entregar tão só às lides intelectuais.

Gonzaga era um indivíduo dotado de forte espírito crítico, que percebeu a possibilidade de sistematização da inquietação, existente na região das Minas, para levar adiante uma “revolução”, por isso se converte em um dos principais nomes da “Inconfidência Mineira”. Gonzaga era um “[...] dos espíritos mais críticos que podem ser encontrados nesse ambiente colonial [...]” (MOTA, 1989, p.57).

Era um aristocrata com gosto popular, no entanto tinha clareza da posição social que ocupava e, evidentemente sua posição social determina sua visão sobre o trabalho. Assim, é importante refletir sobre o significado dessa ação, para Hannah Arendt (1989) como o homem livre não podia ser sujeito da necessidade, ele passou a dispor dos outros seres da mesma espécie, justificando sua prática para que essa condição idealizada pudesse ocorrer, assim “[...] Pelo fato de serem sujeitos às necessidades da vida, os homens só podiam conquistar a liberdade, escravizando outros. Nesse sentido ser escravizado era assim um fato pior que a morte” (ARENDRT, 1989, p.94).

Divertindo-se com os “fastos da história” e com a leitura da “poesia” ou mesmo com a grande atuação dele como causídico, a Marília de Gonzaga opõe-se à Marília de Bocage, pois, enquanto esta última é quase uma alegoria, que deve se integrar o mundo natural, a do primeiro, assume, ou deverá assumir, de vez o caráter da burguesa bem situada e, por conseguinte, afastada de toda rusticidade. Isso implica que mesmo a Natureza perca o seu caráter edênico, paradisíaco. Se na Natureza do poeta português, há a presença de todos os elementos da antiga Arcádia, na do brasileiro, surgem a cor local e a visão pragmática do homem da Metrópole, cujo único intento em relação à nova terra era explorá-la em suas benesses e, acima de tudo, explorar o negro escravo.

Interessante destacar que Gonzaga defendia, como de forma geral todos os integrantes da Inconfidência Mineira, a manutenção da escravidão como fundamental para evitar a falta de mão de obra - para a elite revolucionária - e a manutenção da estrutura agrária, ou seja, do latifúndio. Apesar desses limites revolucionários de Gonzaga, não restam dúvidas que suas obras, sua poesia, suas sátiras tiveram um caráter revolucionário em termos estéticos, mas também na sua utilização como instrumento de crítica social, como por exemplo as críticas endereçadas, de forma anônima, ao Governador Cunha e Menezes, chamado de Fanfarrão Minésio (Cartas Chilenas 1789), contra o qual já havia endereçado acusações formais, em carta de 1787, enviada à Rainha Maria I. Suas críticas e atuação na Inconfidência Mineira, renderam à Gonzaga, alguns anos de prisão e o degredo para Moçambique.

Referências

- ABRAMS, M. H. **El Espejo y la Lámpara**. Buenos Aires: Editorial Nova, 1962.
- BOCAGE, Manuel Maria Barbosa du. **Poemas Escolhidos**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- CURTIUS, Ernst Robert. **Literatura Europeia e Idade Média Latina**. São Paulo: Edusp, 1996.
- CÂNDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira** (Momentos Decisivos), 2 vols., São Paulo: Livraria Martins Editora, 1959.
- FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1979.
- GUIMARÃES, Carlos G. “Mineração, Quilombos e Palmares: Minas Gerais no século XVIII” in REIS, J. J. (org.) **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1996. p. 139 – 163.
- HANNAH, Arendt. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- HORÁCIO. **Arte Poética**. Lisboa: Clássica Editora, s.d.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de Termos Literários**. 12ª ed., São Paulo: Cultrix, 2004.
- MOTA, Carlos G. **Ideia de Revolução no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.
- PROENÇA FILHO, Domício. **A Poesia dos Inconfidentes: Poesia Completa de Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga e Alvarenga Peixoto**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996.
- SILVEIRA, Francisco Maciel, MONGELLI, Lênia Márcia de Medeiros, CUNHA, Maria Helena. **A Literatura Portuguesa em Perspectiva** (Classicismo, Barroco, Arcadismo), São Paulo: Atlas, 1993.
- SOUZA, Laura de Mello. **Desclassificados do ouro**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

HISTÓRIA, ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA COM ÊNFASE EM GEOMETRIA

Alzira Fernandes Pereira ²³
Claudiney Nunes de Lima ²⁴

Resumo

O objetivo do estudo foi abordar os aspectos da prática pedagógica e estratégias de ensino para aprendizagem da Matemática. A metodologia utilizada, além da revisão de literatura, foi a aplicação de um projeto de intervenção com objetivo de mostrar aos alunos como a Matemática está presente em nossas vidas, dando ênfase à geometria. Na realização do trabalho foram utilizados *slides*, livro didático, atividades dirigidas sempre motivando o aluno à descoberta do conhecimento, compreendendo e conseguindo relacioná-lo com seu cotidiano. Os resultados mostraram uma evolução positiva no aproveitamento e a turma estava desenvolvendo conhecimentos com uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: História da Matemática; Geometria; Dificuldades; Estratégias; Aprendizagem.

Abstract

The aim of the study was to address the aspects of pedagogical practice and teaching strategies for learning mathematics. The methodology used beyond the literature review was the application of an intervention project aimed at showing students how mathematics is present in our lives with emphasis on geometry. In the accomplishment of the work were used slides, textbook, directed activities always motivating the student the discovery of the knowledge, understanding and being able to relate it with their daily life. The results showed a positive evolution in achievement and the class was learning with significant learning.

Keywords: History of mathematics; Geometry; Difficulties; Strategies; Learning.

Introdução

A Matemática encontra-se presente em todos os momentos da aprendizagem e da vida cotidiana, assim o pleno desenvolvimento das habilidades e competências são requisitos para a compreensão das práticas e teorias no ensino e na aprendizagem da disciplina.

Percebe-se a necessidade de substituir um falso conceito da Matemática como uma ciência de caráter abstrato, formal, colocando a disciplina em uma linha dinâmica e concreta com um caráter universal, embora seja ensinada da mesma maneira e com o mesmo conteúdo, sendo às vezes bastante difícil transformar currículos já consagrados.

O que pode ser feito para facilitar a aprendizagem no que se refere às dificuldades na aprendizagem da Matemática proposta quanto a este problema é sugerir mais atividades do que as propostas nos livros didáticos, buscando sempre facilitar a compreensão dos conteúdos matemáticos de maneira geral sem, valorizando a aprendizagem da Matemática também como ciência.

Para discussão do tema foi proposto como objetivo geral do artigo abordar os aspectos da prática pedagógica e estratégias de ensino para aprendizagem da Matemática, objetivando levar o

²³ Graduada em licenciatura em Matemática do CEAD/UFOP (Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto - MG).

²⁴ Orientador do CEAD/UFOP e professor da Universidade Federal de São João del Rei /UFSJ – MG.

aluno a compreender como ocorreu a evolução da Matemática, a partir da compreensão de que a construção desses saberes é influenciada pela prática pedagógica adotada pelo professor em sala de aula.

Essa compreensão deve favorecer e despertar o gosto, a curiosidade e o prazer de conviver, compartilhar com todo o universo mágico e envolvente dos números. As análises das práticas e estratégias adotadas poderão mostrar que estas possibilitam uma aprendizagem real da Matemática.

Pretende-se, no decorrer deste trabalho, comprovar que, apesar de tantos avanços neste novo campo da pesquisa e da investigação das ciências matemáticas, ainda está lento se se consideram os novos desafios e tarefas que nos reserva o ensino da História da Matemática.

O contexto da pesquisa será dado por meio da relação teoria e prática, buscando-se apresentar alguns aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática capaz de torná-lo compreensível e praticável.

Referencial teórico: alguns aspectos históricos da Matemática e geometria

Os aspectos históricos do ensino da Matemática geralmente não são abordados de forma ampla no cotidiano da sala de aula. Tal aspecto pode ser confirmado por pesquisa na área, comprovando que ainda continua distante das práticas pedagógicas. Também, historicamente, as práticas pedagógicas surgem como forma de visualização da realidade e aprendizagem da Matemática, tornando-se um importante tema de pesquisa educacional, pois sua compreensão facilita entender bastante uma parte do processo ensino-aprendizagem.

Com a finalidade de oferecer aos educadores, alunos e pesquisadores da história da Matemática subsídios em sua prática pedagógica, julgam-se essenciais algumas breves considerações a respeito das crenças ou concepções sobre o conhecimento histórico da Matemática que caracterizaram estes últimos séculos de pesquisas matemáticas, a evolução das ideias, seus paradigmas, e novas descobertas/construção do arcabouço matemático e suas influências no ensino atual (SAITO & DIAS, 2013, p. 2).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), conceitos abordados em conexão com sua história constituem-se veículos de informação cultural, sociológica e antropológica de grande valor formativo. A história da Matemática é, nesse sentido, um instrumento de resgate da própria identidade cultural.

Com relação à origem da geometria, muitas são as afirmações a esse respeito, tanto que Heródoto defendia que a geometria se originava no Egito, enquanto Aristóteles afirmava que a existência no Egito de uma classe sacerdotal com lares é que tinha conduzido ao estudo da geometria. Ambos representam duas teorias opostas quanto às origens da matemática, um acreditando que a origem fosse a necessidade prática, outro que a origem estivesse no lazer sacerdotal e ritual (BOYER, 2002).

Matemática e prática pedagógica

A observação e a prática pedagógica permitem afirmar que, no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem da Matemática nos conteúdos de geometria, não é suficiente apenas organizar conteúdos, memorizar regras ou modelos, isto porque a aprendizagem só se torna significativa quando possibilita unir reflexões que sejam coerentes com as experiências reais e concretas vivenciadas pelos alunos (BRASIL, 1998).

Segundo D'Ambrosio (1996, p. 40):

Isso significa desenvolver a capacidade do aluno para manejar situações reais, que se apresentam a cada momento, de maneira distinta. Não se obtém isso com a simples capacidade de fazer contas nem mesmo com a habilidade de solucionar problemas que são apresentados aos alunos de maneira propositalmente preparada.

Por exemplo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), no ano de 2007, mostrou que, em geometria, os alunos tiveram um índice indesejável no acerto de questões que exigiam competências e habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas na escola. A implantação e execução de projetos interdisciplinares evidenciam o interesse em proporcionar ao aluno a oportunidade de participar efetivamente no processo de aprendizagem

Segundo Pavanello e Andrade (2002, p.79), a baixa pontuação dos alunos em questões que têm por tema a geometria, conferidas e evidenciadas nos estudos apresentados pelo Governo, "demonstra não serem essas as questões abordadas em sala de aula, ou, na melhor das hipóteses, serem elas trabalhadas de modo bastante precário".

O uso, por exemplo, de procedimentos de cálculo mental, estimativas e arredondamentos, pela diversidade dos caminhos possíveis, permite aos alunos desenvolver ferramentas para manipular as propriedades das operações e se apropriar delas. Com isso, procurou-se oferecer ferramentas necessárias à formação a aquisições posteriores, mais sistematizadas.

Acredita-se que dessa forma os alunos poderão elaborar e reelaborar os conceitos, aprimorando os seus conhecimentos matemáticos, dentro de uma prática metodológica de conexão entre os conteúdos matemáticos e outras áreas do currículo e com os temas transversais (CARRAHER *et. al.*, 1995).

Matemática e geometria: ensino e aprendizagem

Percebe-se que o ensino da geometria geralmente se limita à formação de conceitos geométricos extraídos do ambiente onde o aluno vive. Ele aprende, por exemplo, que a folha de papel, o quadro de giz e o vidro da janela lembram o retângulo, passando a identificar novos objetos com a mesma forma. Não se cogita, e não seria mesmo vantajoso discutir, se o retângulo é a união de quatro segmentos.

Alguns autores julgam, e essa é a tendência moderna, que se deva iniciar o estudo pelos conceitos de ponto, linha e plano. Dessa forma, o aluno seria levado a perceber relações entre conjuntos de pontos no espaço. Se se pretende realmente iniciá-lo no estudo da geometria, essa é a linha de ação (VALLE, 1975).

Entretanto, é preciso decidir qual a estratégia mais conveniente para desenvolver esses conceitos. Geralmente, no ensino médio, espera-se que o aluno já possua todos esses conceitos prontos de forma que o professor possa avançar e iniciar novas aprendizagens mais complexas. Assim, de acordo com Garnica (1997),

Outra posição é desenvolver o estudo da geometria partindo da observação das figuras planas. Como a geometria é um ramo da Matemática, terá de ser encarada como estrutura, assim o aluno é levado a perceber relações entre pontos do espaço para descrever matematicamente o mundo que o cerca. Quando percebe relações geométricas, transfere essa experiência para outras áreas, tornando-se mais capaz de estabelecer relações matemáticas numéricas ou não (GARNICA, 1997).

Seguindo esse ponto de vista, o estudo da Matemática como um todo passa a ocorrer a partir da formação de conceitos básicos para que se possam alcançar conceitos mais complexos, relacionando essa área às demais; por exemplo: o estudo de perímetros de polígonos oferece excelente oportunidade para o aluno aprender a calcular medidas (CEDRO *et al.*, 2010).

Essa inter-relação mostra que não há que somente haver preocupação em apresentar definições, mas estabelecer relações capazes de levar o aluno observar, relacionar e tirar conclusões.

Método

O estudo teve como objetivo geral abordar os aspectos da prática pedagógica e estratégias de ensino para aprendizagem da Matemática. Para atender ao objetivo geral foram estabelecidos como específicos (i) levar aluno a compreender como ocorreu a evolução da Matemática, (ii) entendendo como a construção desses saberes é influenciada pela prática pedagógica adotada pelo professor em sala de aula.

Essa prática tem como meta despertar o gosto, a curiosidade e o prazer de conviver, compartilhar com todo o universo mágico e envolvente dos números e, para alcançá-la, fez-se necessário analisar se as práticas e estratégias adotadas possibilitam uma aprendizagem real da Matemática, verificando-se posteriormente o nível de compreensão dos alunos do ensino médio a partir de atividades propostas.

O contexto da pesquisa foi estruturado dentro de uma abordagem metodológica dividida em referencial teórico e aplicação de um projeto de intervenção. O trabalho teve um caráter exploratório, tendo como principal finalidade desenvolver e esclarecer conceitos e ideias, envolvendo um levantamento bibliográfico.

O projeto de intervenção foi implantado em uma escola da rede estadual da cidade Conselheiro Lafaiete – MG, no período de 10 dias, durante o mês de agosto de 2019. Os sujeitos da intervenção foram 35 alunos do 2º ano do ensino médio. Os instrumentos da intervenção foram ações distribuídas em quatro objetivos específicos/etapas de atuação.

Foram apresentadas atividades em que o aluno deveria demonstrar sua capacidade de raciocinar de forma lógica, relacionar os resultados com situações do cotidiano e chegar aos resultados esperados. As atividades foram realizadas com os alunos que aceitaram ser voluntários para a realização desta pesquisa. O professor de Matemática cedeu seu horário de aula nessa turma, deixando aos alunos a decisão de participar ou não da pesquisa.

Apresentação e análise de resultados

Foi explicado o motivo da aplicação do projeto e como essa estratégia poderia ajudá-los em suas dificuldades com a geometria. Iniciou-se a explanação, fazendo-se uma breve introdução do tema História da Matemática e como a geometria está presente na história da Matemática e qual a origem da geometria e o conceito de polígonos, palavra de origem grega, *polygon*, que significa "muitos ângulos".

Explicou-se que a geometria está presente em todos os lugares e que as rotas de navios e aviões são traçadas por intermédio de avançados métodos de geometria, incorporados ao equipamento de radar e outros aparelhos.

Dos problemas que os gregos conseguiram solucionar, dois merecem destaque: o cálculo da distância de um objeto a um observador; o cálculo da altura de uma construção. No exemplo dado foi mostrado que para calcular a distância de um barco até a costa, recorria-se antigamente a um curioso método. Dois observadores se postavam de maneira que um deles pudesse ver o barco sob um ângulo de 90° com relação à linha da costa e o outro sob um ângulo de 45° .

Feito isto, a nave e os dois observadores ficavam exatamente nos vértices de um triângulo retângulo e isósceles, porque um ângulo de 90° e os dois agudos mediam 45° cada um, e, portanto, os catetos eram iguais. Foi sugerido que observassem o *slide* com a representação do exemplo dado: “visualizar a figura e calcular a distância entre os dois observadores para conhecer a distância do barco até a costa”, conforme representado na Figura 1.

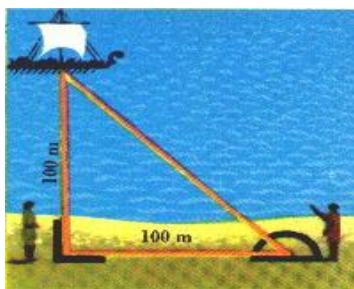


Figura 1: Esquema triângulo retângulo

A exibição da figura no quadro chamou a atenção dos alunos que conseguiram assimilar conceitos relacionados a ângulo reto, ângulo obtuso, hipotenusa. Ao longo da intervenção, apontou-se para os *slides*, comentando sobre a matéria. Depois dos primeiros momentos, os alunos começavam a se concentrar mais na explicação. Foi mostrado também como se estabelece a razão entre dois segmentos.

No segundo encontro, os alunos já se mostraram mais motivados, talvez pelo fato de não trabalhar somente com livro didático, mas com a projeção das figuras no quadro. Nessa etapa foi discutido o tema “ângulos opostos pelo vértice no feixe de paralelas”. Os alunos foram levados a compreender como são construídas as relações entre os ângulos.

Ao final das exposições de *slides* sobre o conteúdo, foi realizada uma atividade com alguns exercícios para serem discutidos no próximo encontro. Nessa data, a regente trouxe para a apresentação uma discussão sobre Teorema de Tales nas retas paralelas, mostrando aos alunos os estudos do filósofo e matemático grego Tales de Mileto (624-547 a. C.), cujo nome está associado ao teorema relativo à ideia de semelhança entre triângulos.

Para melhor ilustrar a explanação, foram exibidos *slides* com alguns exemplos, de modo a levantar os conhecimentos prévios dos alunos com relação ao tema: retas e as transversais. Os alunos foram sendo indagados sobre o que sabiam, o que significavam alguns valores dos ângulos nas transversais em outra reta paralela e como um feixe de paralelas determina os valores angulares sobre duas transversais de segmentos proporcionais.

Ao final da proposta apresentada, observou-se que 27 alunos tinham resolvido corretamente os exercícios. Durante a realização das atividades, os alunos se mostraram bastante interessados, embora uns três alunos não se sentissem motivados a participar das atividades, mesmo sendo chamada a atenção, quando se destacou a importância de se tornarem mais dedicados aos estudos, pois com o conhecimento aprimorado poderiam conseguir sucesso pessoal e profissional.

Dando prosseguimento à intervenção, foram mostrados e explicados para os alunos os desdobramentos do teorema de Tales, ou seja, o triângulo ABC e os traçados de uma reta r paralela a um de seus lados. Posteriormente, aprenderam sobre como calcular a bissetriz de um ângulo interno, segundo desdobramento do teorema.

O trabalho com bissetriz foi muito proveitoso, pois à medida que se ia mostrando aos discentes o triângulo, os mesmos já iam para o quadro negro da sala e mostravam que sabiam sobre os valores dos segmentos divididos pela bissetriz BD e DC usada no triângulo. Esta iniciativa mostrou mais uma vez que eles estavam atenciosos e aprendendo muito bem o conteúdo da disciplina, fazendo perguntas e esclarecendo dúvidas.

Durante a apresentação, os alunos foram levados a identificar valores dos ângulos em retas paralelas, como em opostas pelo vértice, ângulos internos e externos e como vão sendo obtidos os respectivos valores dos ângulos. Todas as dúvidas eram sempre esclarecidas para melhor fixação dos conteúdos estudados. Os próprios alunos solicitaram que as aulas fossem sempre com *slides*, pois nunca aprenderam tão facilmente como nestas aulas ilustradas que facilitavam a compreensão do que estava sendo explicado.

Na explanação seguinte, foi abordado o tema figuras semelhantes, sendo inicialmente mostrado por meio de *slide* também. Inicialmente foram indagados sobre como era o processo de identificação de figuras semelhantes às outras e dos triângulos entre si.

Durante as intervenções realizadas, observou-se que os alunos mudaram de comportamento, demonstraram melhor autoestima, pois às vezes nem sempre é assim, os alunos não se preocupam em prestar atenção, ficam sempre desatentos por não se sentirem motivados ou por não compreenderem o conteúdo ensinado. Essa estratégia de exposição do conteúdo mostrou bons resultados, pois trouxe a participação direta dos alunos.

Considerações finais

Após a aplicação do projeto, os resultados de melhor aprendizagem dos alunos foram evidentes, tendo em vista que passaram a compreender e construir relações entre os ângulos, e outras correspondências em retas paralelas, que apresentavam bastantes dificuldades. Isso foi comprovado pelo bom desempenho durante a realização da verificação da aprendizagem. Observou-se uma evolução positiva no aproveitamento e a turma estava aprendendo com uma aprendizagem significativa.

A primeira conclusão deste estudo é a de que a maioria dos alunos alcança melhor aproveitamento quando não aprende dentro de uma rotina automática de cálculos e fórmulas, mas quando é levado a descobrir uma compreensão simples de equivalências, como foi constatado nas exposições feitas.

A segunda conclusão foi que a transferência do contexto teórico para um contexto prático, em que o problema era representado por meio de desenhos que mostravam a sequência do que era explicado, trouxe maior compreensão da teoria. Esse resultado foi observado em todos os casos.

Nota-se que, embora a experiência de trabalho não possa garantir a compreensão dos conteúdos por todos os alunos, neste tipo de intervenção, o número de sujeitos que aprenderam a partir dessa estratégia, espontaneamente ou após demonstração em um ou dois itens, pode ser considerado alto, tendo em vista experiência escolar da maioria deles com geometria.

Ao final, verificou-se que as aulas por meio de *slides* e outros materiais concretos despertou o interesse dos alunos, pois pela observação conseguiram assimilar melhor os conteúdos apresentados. Essa intervenção favoreceu a aprendizagem e o melhor aproveitamento dos alunos.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOYER, C. B. **História da Matemática**. 4ª ed. Trad. Elza F. Gomide. São Paulo: Edgard Blucher Ltda, 2002.

CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A.L.; **Na vida dez. Na escola zero**. 10ª ed. 1995.

CEDRO, W. L.; MORAES, S. P. G.; ROSA, J. E. **A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em matemática**. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2010, vol.16, n.2, p. 427-445. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1590/S1516\(...\)](http://dx.doi.org/10.1590/S1516(...))> Acesso em: 22 set.2019.

D' AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 9ª ed. São Paulo: Papirus, 1996.

GARNICA, A. V. M. **Professor e professor de matemática: das informações que se tem acerca da formação que se espera**. *Rev. Fac. Educ., São Paulo*, v. 23, n. 1-2, jan. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100012\(...\)](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100012(...))>.

Acesso em: 22 de set. 2019.

PAVANELLO, M. R.; ANDRADE, R. N. G. **Formar professores para ensinar geometria: um desafio para as licenciaturas em matemática**. *Educação Matemática em Revista*, São Paulo, v.9, n.11, p.78-87, 2002. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S\(...\)](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S(...))> Acesso em: 20 de jun. 2019.

SAITO, F.; DIAS, M. S. **Interface entre história da matemática e ensino: uma atividade desenvolvida com base num documento do século XVI**. *Ciênc. educ. (Bauru)*, Bauru, v.19, n.1, 2013. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516\(...\)](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516(...))>. Acesso em: 22 ago. 2019.

VALLE. M.D. **Explorando a Matemática Elementar**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

A RESSIGNIFICAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NO FANTÁSTICO DE C. S. LEWIS

Ana Carolina A. de L. Oliveira²⁵

Bruno Gomes Pereira²⁶

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas discussões a respeito do tempo e do espaço na obra “As Crônicas de Nárnia”, de C. S. Lewis, complexificando a concepção de escrita criativa como elemento conector entre os referentes elementos da narrativa. A Fundamentação Teórica é de base interdisciplinar, tendo em vista que foram mobilizados conhecimentos teóricos advindos de diferentes perspectivas do saber humano, a saber dos estudos literários e dos estudos psicanalíticos. A Metodologia é de base bibliográfica, partindo da premissa de que foram consultadas várias obras da teoria da literatura para fundamentar os pontos postos em evidência no decorrer desta abordagem. Os resultados apontam para uma vasta possibilidade de extrair diferentes interpretações que vão desde o início em “O Sobrinho do Mago” até o fim em “A Última Batalha”, tendo em vista as alusões à Bíblia e ao cristianismo.

Palavras-chave: Espaço; Tempo; Mitologia; Mundo Ficcional.

Abstract

This article aims to present some discussions about time and space in the work C. S. Lewis's “The Chronicles of Narnia”, complexifying the conception of creative writing as a connecting element among the related elements of the narrative. The theoretical basis is interdisciplinary, in view of the fact that was mobilized theoretical knowledge from different perspectives of human knowledge, namely, from literary studies and psychoanalytical studies. The methodology is a bibliographic basis, based on the premise that several works of literature theory have been consulted to substantiate the highlighted points in the course of this approach. The results point to a vast possibility of extracting different interpretations ranging from the beginning in “The Nephew of The Wizard” to the end in “The Last Battle”, in view of the allusions to the Bible and to Christianity.

Keywords: Space; Time; Mythology; Fictional World.

Introdução

Neste artigo, propõe-se apresentar algumas discussões a respeito do tempo e do espaço na obra “As Crônicas de Nárnia”, de C. S. Lewis, complexificando a concepção de escrita criativa como elemento conector entre os referentes elementos da narrativa.

Ler e produzir a literatura é passar por um método de ressignificação desta palavra e da prática na sociedade, da qual sua participação entra como objeto social, que necessita ser lida e construída num entrelaço que envolva o diálogo e a interação, aparecendo a partir de uma interlocução entre os participantes sociais. Etimologicamente, é uma palavra que vem do latim *Litteratura* e provém de outro vocábulo também em latim *Littera* significando *letra*. Nesse sentido, observa-se que “literatura”, “letra” e “palavra” estão profundamente próximas, de maneira que esta

²⁵ Mestranda em Ensino de Língua e Literatura (Estudos Literários) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: acalofashion@gmail.com

²⁶ Doutor em Ensino de Língua e Literatura (Estudos Linguísticos) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente e Pesquisador Institucional da Faculdade para Desenvolvimento Sustentável da Amazônia (FADESA). E-mail: brunogomespereira_30@hotmail.com.

“literatura” só permanece perceptível por meio da palavra e da letra, tal como acrescenta Silva (1993), ao discutir o significado do termo ora referido.

Um aspecto que está diretamente ligado a ela é o seu atributo artístico, que, por sua vez, leva a capacidade de contestação do universo no qual está inserido. Há, ainda, a intencionalidade no ato da escrita, seja para intensificar a beleza da redação, bem como para desenvolver alguma apreciação com base em um olhar diferente a respeito de determinada situação. Também caminha paralelamente com a habilidade desta abstração humana, que é a arte (LAJOLO, 1993; SILVA, 1993; AMORA, 1992).

Sobre a questão artística e estética da literatura, Cândido (2000) assevera que se trata de uma propriedade específica dos textos literários denominada de *literariedade*, que se constitui a partir dos pressupostos da estética da recepção em convivência com a própria relativização da definição do termo *literatura*.

Clives Staples Lewis transfere a palavra e sua exposição artística de forma a atingir o sentimento no ápice da perfeição, tornando assim, o processo da escrita criativa algo que vigore com veemência em “As Crônicas de Nárnia”.

Petit (2009) afirma que “a leitura, particularmente de obras literárias, participará então de um nível mais próximo do sensorial e das primeiras interações que permitiram a constituição dos limites de si mesmo” (p. 62).

Levando em consideração a escrita criativa, que além de abranger a leitura, poderá levar a um nível mais próximo do sensorial, como argumenta Petit (2009), sendo uma prática que fomenta e contribui ainda mais com a produção literária, envolvendo o objetivo do leitor em suas ações. Em “As Crônicas de Nárnia”, o universo é fascinante, cujo espaço é transmitido por meio da imaginação, do ficcional e, principalmente, da permanência do onírico em cada situação narrada, paralelamente ao fantasioso, onde a primeira visão do mundo mágico é a que marca, o primeiro contato com este lugar, a saída do mundo real para um local desconhecido, estranho, mas que transmite alegria e paz. Há, ainda, momentos em que animais e humanos interagem de forma genial, visto que a percepção fantástica do autor em transmitir seus desejos por meio da literatura básica e lúcida, perpassa também o cristianismo puro e simples, onde o certo e o errado explicam o entendimento do sentido humanitário, além da existência dual entre o bem e o mal (cf. GONÇALVES, 2014).

O mundo de Nárnia é caracterizado por uma ficção em que o onírico se mostra presente desde o encontro dos personagens com o sensacional guarda-roupa. Isso é levado em conta como aspecto mais evidente o lugar, que é invadido pela história e representado pelo País de Aslam como sendo o paraíso e Nárnia, o mundo, ficando destinado apenas às crianças. A simbologia lúdica e espiritual que percorre todo o trajeto e compreende o Leão, revela o ambiente cheio de fantasias, sonhos e magias, além de ser uma obra-prima que denota uma riqueza, um cuidado estético em cada detalhe, tornando-se às vezes o irreal em real e, principalmente, uma linguagem transmitida por meio de valores (cf. LIRA, 2011).

Há uma possível análise mitológica, o que torna os preceitos históricos estarem bem próximos à biografia do autor, visto que vários eventos ocorridos em sua vida influenciaram e marcaram profundamente a sua obra. Lewis usa a metáfora da bíblia por narrar detalhes de gênese a apocalipse, com direito a um salvador que morre e ressuscita, retrata bem definido as cores, texturas e a luz do sol como cenários descritos por meio de uma leveza e simplicidade, o que facilita a vivência dos sonhos. Petit (2009) lança como proposta pontes que podem ser construídas por intermédio de diversos tipos de leitores, sejam eles da periferia ou não, isso independe de suas diferenças,

considerando importante o papel do mediador para seguir ao campo da batalha pela democratização e, assim, construir o acesso e fascínio pela leitura. Portanto, a autora afirma que:

As trocas entre espaços imaginários e materiais serão incessantes. Ao menos isso é desejável para que, ao dobrar uma rua, uma trilha, lembranças sejam acionadas, devaneios, todo um “interior”, mas também surpresas, o imprevisto. Sem possibilidade de fuga para um exterior, para um outro tempo (PETIT, 2009, p. 97)

Dessa forma, este trabalho se apresenta na perspectiva de possibilitar uma leitura direcionada por meio de “As Crônicas de Nárnia”, por intermédio do espaço onírico que reflete o processo de escrita criativa, priorizando seu reconhecimento na Literatura para Crianças e Jovens. Verificamos, portanto, que a implantação de novos métodos de interpretação da história, bem como sua adequação em tempos modernos podem criar estímulos não só nas crianças como nos jovens, levando-os a se interessarem e discutirem assuntos voltados para a literatura ficcional. Então, desejamos que todas as crianças que há em nós sejam avivadas para a ficção e para o sonho no doce e, várias vezes, amarga aventura do viver.

O Domínio do Espaço Onírico no Mundo Fantástico de Nárnia

Nárnia é um universo plano e excêntrico em que o mar possui água doce, é envolto por flores e o encontra com o céu, além do País de “Aslam” está logo ao leste deste oceano. O sol tem um revestimento morto como a pele que recobre o nosso corpo, no entanto as rochas são seres vivos como é mencionado em “A Cadeira de Prata”. Assim como estas, as estrelas que estão no céu também são vivas, fazendo danças, nos quais os sábios conseguem compreendê-las para estabelecer previsões sobre a vinda de “Aslam” e, o sol é um círculo em labaredas, que percorre no entorno do universo de Nárnia em apenas uma ocasião a cada dia e, é no sol que as flores de fogo estão presentes, onde “Lúcia” recebe do “Papai Noel”, no Livro “O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa”, um recipiente de diamante (cf. GONÇALVES, 2014; LIRA, 2011).

Os sonhos que, muitas vezes, vêm por meio de dramatizações para poder ressurgir do inconsciente, aparece cheio de projeções de tudo o que vê e percebe nos outros, mas que são de sua autoria, aparecendo então de forma condensada. Freud (1996) acreditava que o conteúdo dos sonhos é relacionado ao cumprimento dos desejos.

Freud possui uma forma de transferência usada pela primeira vez em 1900 no livro a interpretação dos sonhos, onde afirma que partes dos acontecimentos que se desenrolam ao longo do dia são transferidos para eles e retrabalhados pelo inconsciente. Muitas imagens e situações experimentadas em sonhos são simplesmente frutos dessa transferência. São transferidos as alegrias, tristezas e angústias vivenciadas ao longo do dia, como uma forma de retrabalhar as nossas experiências. Estes sonhos são formas involuntárias de lidar com as experiências diurnas. Assim, como este processo de transferência, Freud (1996) analisou, também, vários outros métodos de transferência.

O autor Irlandês, C. S. Lewis dialoga com a literatura medieval e renascentista ao estudar e propor trabalhos que envolvem a apologia cristã, a ficção e a fantasia, alguns sendo, por sua vez, os mais renomados trabalhos acadêmicos envolvendo esses temas no século XX. O leitor é conduzido a um mundo onde o enredo e o conteúdo caminham sobre a coexistência entre o espaço e o tempo, obtendo um aspecto vago e misterioso. Além de expor sua obra imaginativa em “As Crônicas de Nárnia” e obter o espaço onírico, ainda dá fisicamente um limite para assumir proporções do qual possa ser inserido todo o sonho do leitor, as emoções e os sentimentos (cf. GONÇALVES, 2014; LIRA, 2011).

Em Nárnia, o irreal se torna real dentro daquele espaço determinado e o onírico é cativado, potencializado através dos sentimentos nos chamando a atenção, tanto para o negativo quanto para o positivo. É, sem dúvida, um lugar onde possa extravasar todos os sonhos, emoções e sentimentos em prol de uma conquista, ou seja, a conquista do Homem sobre a Natureza que se revela, no momento da sua consumação, a conquista da Natureza sobre o Homem. Este espaço onírico e também criativo é uma potencialidade humana e, viver através desta obra é ser coadjuvante desse ambiente.

O fundamental é poder criar, inventar, colocar um animal como protagonista de uma cena e, em Nárnia, a representação deste esboço poderá ser feito por meio de uma tela branca onde ao ser pintado e elaborado os sonhos adequados, traz características advindas deste mundo fantasmagórico. Mundo este que convida o leitor e o não-leitor a conhecê-lo e percebê-lo como totalmente simbolizado, visto que é transportado para aquilo que lhe é prazeroso.

Potencializar as criações por meio de um lugar que foi feito para isso, sendo que o cotidiano é cheio de regras e exaustivo, é necessário que se permita criar e seduzir, pois o onírico é se permitir sonhar, sair do convencional e trazer novas propostas. A obra mostra que tudo faz parte de um sonho em que C.S. Lewis teve e que foi transformado tecnicamente em algo que possa pertencer ao real.

A narrativa leva o espaço onírico de maneira vívida e lúcida, capaz até mesmo de resgatar grandes recordações que podem ser expandidas aos leitores através da realidade alcançada, como por exemplo, a relação entre o bem e o mal, a luz e as trevas, os direcionamentos bíblicos e, tantos outros, que proporcionará uma reflexão do indivíduo leitor em relação aos mistérios Lewisianos.

A concepção de espaço que é assumida aqui baseia-se nos estudos da teoria literária que problematiza a questão espacial como algo basilar na construção e perpetuação de sentidos na sintaxe fabular (SILVA, 1993; D'ONÓFRIO, 1995; CÂNDIDO, 2000).

De acordo com D'Onófrío (1995), a perspectiva espacial é determinante para a construção do enredo da narrativa, partindo da premissa de que é um elemento determinante para a contextualização das ações das personagens, localizando-as e, por isso, significando-as também. Para isso, o leitor atento deve perceber que o espaço onírico em Nárnia é constantemente ressignificado, o que lhe permite ser completamente movediço.

Percebe-se que o meio em que ocorre toda a trama é consideravelmente pequeno em virtude das diversas aventuras sucedidas naquele ambiente e, o tempo é determinado pelas circunstâncias ocorridas, em que vários momentos é observado pela dimensão divina ou o tempo de Deus. O sonho atraído pelas aventuras apresentadas na obra leva o leitor a imergir profundamente em sentimentos de emoções, que ora são provocados pela alegria, satisfação, espanto, liberdade, Poder, ora pela tristeza, dor, angústia e vazio. A harmonização do espaço onírico de Lewis deixa nítida esse conjunto de sensações, que perpassa por toda a obra, acendendo, ainda, a chama profética em seu coração.

C. S. Lewis conduz o seu protagonista a viajar por uma ilha solitária em que o sonho pode ser autêntico, existente e arriscado. “Ilha Negra” é um lugar em que as aventuras eram propagadas a todo instante, de início a massa negra, o nevoeiro ou a escuridão que plainava sobre o ambiente, sendo bem complexo manter sua descrição, mas podendo ser comparado a um túnel onde não se conseguia ver sua luz no fim, levando assim, a tripulação a muitas outras aventuras.

Estas crônicas além de relatarem um universo de ficção, envolvem muitos leitores que é peculiar aos seus questionamentos de juízos e princípios globais, como a ética. Um dos inícios extraordinários da narrativa, é a partir do momento em que Lúcia se adentra num guarda-roupa,

direcionando-a a um ambiente fascinante e Lewis propõe ao leitor achar e investigar este lugar que aparenta ser evidente (cf. GONÇALVES, 2014; LIRA, 2011).

Em virtude dos fatos mencionados, percebe-se que o autor criou uma estrutura geográfica, habitada por animais falantes e criaturas de diversas mitologias, onde o mundo real também interage com as histórias desse mundo paralelo e, que algumas crianças da Inglaterra foram levadas a Nárnia, tornando-se protagonistas de grandes aventuras e, representando como parte fundamental a descoberta da ficção. Portanto, observa-se, ainda que, o onírico presente em Nárnia é o local da magia, da fantasia, do particular, além do espaço que perpassam os discursos e onde se adquire a realidade, também da expectativa e do desejo. É um ambiente sempre longe do esperado. Não é uma alucinação, é um amanhã que ocorre neste momento, é o local de um horizonte que se constitui.

“O Tempo” em Nárnia

O tempo está presente em todos os aspectos de nossa vida social, ele não para. Além disso, movimenta-se em várias direções diferentes ao mesmo tempo. Em primeiro lugar, é uma criação cultural, ou seja, cada cultura, cada sociedade tem um jeito diferente de se relacionar com o tempo e, pode assumir várias dimensões como o Biológico, Geológico, Histórico, Psicológico, entre muitos outros.

De acordo com as contribuições de D’Onófrío (1995) e Cândido (2000), a concepção de tempo, enquanto elemento da narrativa, em tudo está relacionada ao espaço, já falado anteriormente, pois, na medida em que o espaço é desenhado, as ações das personagens são medidas em conformidade com sua duração e o local onde são desenvolvidas. Assim, são propostas na mesma dosagem na construção de sentidos de uma obra, bem como na construção da sintaxe narrativa.

É fundamental para o estudo de uma narrativa a análise do tempo, pois existem diferentes maneiras para compreendê-lo. Há aquele que passa naturalmente e não depende da vontade humana, sendo este, o tempo da natureza, que pode ser percebido pelo envelhecimento das pessoas. Diferentemente deste, o tempo cronológico é medido e contado, tornando-se um componente que pertence à criação humana e às diversas formas de medição do tempo. Pode ser dividido em unidades de medida como segundo, minuto, hora, dia, mês, ano e, diversos instrumentos para medir a passagem do tempo, como por exemplo, a ampulheta, o relógio, além do calendário (cf. AMORA, 1992).

O tempo histórico, por sua vez, possui diferentes ritmos e durações que podem ser verificados, principalmente, por meio das permanências e transformações que ocorrem na sociedade. Existem, portanto, diferentes tipos de calendários, sendo utilizado para medir a passagem do tempo e dividi-lo em dias, meses e anos. Para se estabelecer um calendário observa-se a movimentação dos astros e procura identificar a correspondência entre essa movimentação e a duração de um ciclo anual (cf. SILVA, 1993).

Muito se discute a importância do tempo em Nárnia, visto que sua escrita foi na década de 50, pertencendo, também, a um mundo paralelo e, iniciado em torno de um misterioso local, que tem por nome “Bosque dos Lagos”. Um grande estudioso de universos paralelos fez esta descoberta, transformando a vida de algumas crianças que circundavam o seu meio e, trazendo à tona as respostas do qual precisava. Há um relato diferenciado quanto ao tempo observado na trama, uma vez que, no mundo real a história se passa por alguns minutos ou segundos e, ao conhecer o mundo irreal as crianças percebem que décadas se passaram.

As Crônicas permitem direcionar o leitor a acessos variados do nosso mundo para o universo de Nárnia, de maneira que os nossos jovens possam adentrar neste universo tão novo, cheio de

magias e fantasias. Sua narrativa envolve como método inicial para a entrada nesta terra, dois anéis mágicos do “Mago”, o Senhor André, em “O Sobrinho do Mago”, a passagem pelo guarda-roupa de “O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa”, além da própria vida, revelada em “A Última Batalha” (cf. GONÇALVES, 2014; LIRA, 2011).

É imprescindível insistir no fato de que, em Nárnia, o tempo não passa como no mundo real, levando em consideração a efemeridade dos dias naquele lugar, as crianças se desenvolveram mais rapidamente, tornando-se reis e rainhas do mundo dos sonhos por tempo determinado e, ao voltar a sua terra natal, pelo guarda-roupa, perceberam que o tempo permanecia o mesmo, que não ocorreu nenhuma mudança. Tanto nos livros “O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa” quanto em “Príncipe Caspian”, percebe-se que o tempo é transmitido de forma efêmera e, no momento em que Susana menciona que mil e trezentos anos em Nárnia representam um ano em nosso mundo, a veracidade dos fatos torna-se ainda mais visível.

A concepção de que o tempo transcorre de modo diferente em lugares diversificados nos direciona aos preceitos de Albert Einstein ao se referir a “Teoria da Relatividade”, que transmite a reflexão de espaço-tempo como um grupo simétrico consolidado, além de sinalizar versículos bíblicos como Salmos 90:4 *“Verdadeiramente, mil anos aos teus olhos, são como o dia de ontem, que já passou, e como as poucas horas das primeiras vigílias da noite”*. Ainda, pode-se observar que a narrativa é desenvolvida partindo do pressuposto que o início da criação dá-se em “O Sobrinho do Mago” e, chega ao fim sendo definido em “A Última Batalha”.

Portanto, na terra mítica inventada por C. S. Lewis, horas consistem somente a alguns segundos no mundo humano e, sua desproporção é extensa que entre o início e o entardecer do espaço extraordinário, só cinquenta anos se percorreram na direção de Nárnia, sendo que várias mudanças aconteceram na obra, dos quais circunstâncias e ocorrências relevantes universalmente foram transformadas em ficcionais.

Considerações Finais

A partir da análise e discussões apresentadas, podemos, portanto, evidenciar a escrita criativa como processo que permeia o vínculo entre o leitor e a obra avaliada, de modo que o espaço onírico seja destacado, além de transmitir o que C. S. Lewis propôs, com toda sua genialidade, no percurso de toda a narrativa, uma literatura básica, simples, do qual não se discute teoria Teológica, mas reflexões da fé dos cristãos em meio à guerra, que por sua vez, avalia a importância de nossa existência em relação aos indícios da morte.

C. S. Lewis ainda com sua visão de mundo cristã, criou figuras mitológicas que são antagonistas ao entendimento cristão, na verdade, tirado do politeísmo. É certo que o autor não era um herege, mas um cristão dominante em pensamento, e uma pessoa bastante adiante de seu tempo.

Seu propósito é apreciar a imaginação, o sonho, porém sempre voltado para a realidade dos fatos ao produzir o seu mundo ficcional, no caso Nárnia, onde personagens com características bem diferentes dos reais, com criaturas extraídas de diversos mitos são criadas e elaboradas para manter a narrativa num espaço onírico.

Seres malévolos como a feiticeira e generosos como os faunos nascem por intermédio de tamanha aglomeração de crenças e, diante de um período conturbado em que as pessoas dificilmente aceitariam este mundo imaginário, C. S. Lewis emprega esses instrumentos para reproduzir e pôr à disposição dos leitores entediados com o seu dia a dia. Sua conduta lembra Cervantes, lançando mão da ficção e do discurso das figuras mitológicas para expor seus pensamentos a respeito da existência.

Portanto, destacamos que este trabalho tem como objetivo contribuir para a construção de novas literaturas, utilizando a escrita criativa como processo linear ao mundo ficcional, com fundamentos adotados para o espaço onírico de C. S. Lewis, que transmite um reflexo natural ao expressar seu mundo interior.

Constata-se, ainda que, temáticas como o amor ao próximo, amizade, busca pela paz, justiça e igualdade estão nas entrelinhas da obra “As Crônicas de Nárnia”, levando em consideração que a narrativa conversa com o relato de vida de cada um, além da importância para a nação quanto ao uso da mitologia, que carrega valores universais de ética, de coragem e de fidelidade, também, estas crônicas transcenderam o gênero da fantasia para se tornar parte do cânone da literatura clássica.

Nesse sentido, cada um dos sete livros é uma obra-prima, atraindo o leitor para um mundo em que a magia encontra a realidade, e o resultado é um mundo ficcional que tem fascinado gerações.

Referências

- AMORA, A. S. **Introdução à Teoria da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- BÍBLIA Sagrada. Tradução João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil, 1994.
- CÂNDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira: Momentos decisivos**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000.
- D'ONOFRIO, S. **Teoria do Texto 1: Prolegômenos e teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1995.
- FREUD, S. **Esboço de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GONÇALVES, S. R. O Intertexto Bíblico na Literatura: As Crônicas de Nárnia, De C.S. Lewis. **Anais do Congresso Internacional da Faculdades Est.** São Leopoldo: EST, v. 2, 2014. p. 1504-1526.
- LAJOLO, M. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 1993.
- LEWIS, C.S. **As Crônicas de Nárnia**. Trad. Paulo Mendes Campos. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- LIRA, E. E. P. O Sagrado e a Intertextualidade Bíblica em “As Crônicas de Nárnia”, de C. S. Lewis. **Garrafas**. Jul./Dez. N° 38, v. [?], p. 29-45, 2011.
- PETTIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- SILVA, V. M. de A e. **Teoria da Literatura**. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020

LEITURA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO POR MEIO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Ana Gabrieli Marques Silva²⁷
Charlyan de Sousa Lima²⁸

Resumo

Objetivou-se tecer uma discussão acerca da efetivação da leitura por meio da utilização de gêneros textuais. Utilizou-se o método de pesquisa bibliográfica para entender a relação entre gêneros textuais e leitura, fazendo fichamentos e sistematização de ideias, para propiciar uma reflexão sobre como os gêneros textuais podem contribuir para a melhoria da leitura dos alunos. A fundamentação teórica centrou-se Marcuschi (2005) que argumenta a funcionalidade dos gêneros, e Krug (2015) que expõe a importância da leitura e as suas contribuições na formação de indivíduos. Observou-se que a efetivação da leitura depende de vários fatores e deve ocorrer em ambientes que favoreçam sua aquisição. É por meio de textos que se adquire um senso crítico, posicionamentos e questionamentos acerca do conteúdo lido, para que consequentemente o indivíduo possa fazer suas próprias reflexões e formar seus conceitos. Conclui-se que a relação entre os gêneros textuais e a prática de leitura combinam entre si, e que o professor pode apropriar-se da variedade de gêneros textuais para contribuir com a aprendizagem dos alunos, apresentando diversos contextos e usos de cada gênero, por meio da elaboração de estratégias de leitura.

Palavras-chave: Aluno. Formação. Leitor

Abstract

This work has as objective to create a discussion about the reading through the use of textual genres. The bibliographic research method was used to understand the relationship between textual genres and reading, making records and systematizing ideas, to provide a reflection on how textual genres can contribute to the improvement of students' reading. The theoretical basis was Marcuschi (2005) who argues the functionality of genres, and Krug (2015) who exposes the importance of reading and its contributions in the formation of individuals. Observed that the effectiveness of reading depends on several factors and should occur in environments that favor its acquisition. Through texts that one acquires a critical sense, positions and questions about the content read, so that consequently the individual can make their own reflections and form their concepts. Concluded that the relationship between textual genres and reading practice combine, and that the teacher can appropriate the variety of textual genres to contribute to students' learning, presenting different contexts and uses of each genre, for example. through the development of reading strategies.

Key words: Student. Formation. Reader

Introdução

O presente trabalho constitui-se na seguinte estrutura, a primeira parte: introdução, contendo a explanação dos objetivos, dos conteúdos metodológicos e fundamentação teórica; em uma segunda parte, a conceituação dos dois assuntos que serão abordados no decorrer do texto “leitura e gênero”; e em um terceiro tópico será realizado uma discussão entre a relação da prática de leitura por meio de gêneros.

²⁷ Graduanda do Curso de Licenciatura em linguagens e Códigos pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA/Campus São Bernardo. E-mail: gabyh14marques@gmail.com

²⁸ Doutorando em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor da Rede Pública Estadual do Maranhão e da Rede Municipal de Chapadinha-MA. E-mail: charlyansl@yahoo.com.br

Sabendo, pois, que a leitura é uma ferramenta de desenvolvimento intelectual do ser humano, parte-se do pressuposto de que sua prática deve ser colocada em evidência constantemente, dentro e fora dos ambientes escolares, definindo com clareza o ato de ler, para que se lê, quais seus benefícios, e como deve ser praticada com eficiência. Ler surge da necessidade de aumentar o conhecimento textual e intelectual do aluno, levando em consideração os conhecimentos prévios deles para que tenham êxito no entendimento do que está sendo lido.

De acordo com Krug (2015, p.1), “a leitura, parte fundamental do saber, fundamenta nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo”. É por meio da leitura que adquirimos o domínio da linguagem e a partir dela que deciframos os códigos da língua. Além disso, constitui-se de uma prática social, que ao praticar o ato de ler, produz-se sentidos que podem ser associados as situações que estão inseridas nas práticas simbólicas dos indivíduos, visto que se usa a linguagem para vários fins nas mais diversas atividades cotidianas.

Portanto, objetivou-se nesse artigo tecer discussão acerca de como a variedade de gêneros textuais – visto que estão presentes no dia a dia dos alunos e todos os indivíduos – podem contribuir na efetivação da leitura, caso sejam criados ambientes favoráveis para sua prática. Assim, a leitura e os gêneros podem contribuir de maneira significativa na formação dos indivíduos, como também na análise e compreensão da sociedade, e do mundo ao seu redor.

Construído a partir de pesquisas bibliográficas de cunho interpretativo, este trabalho apresenta fundamentação a partir de teóricos renomados que subsidiam as discussões acerca da relação entre os gêneros textuais e a leitura, e como isso pode ocorrer em função de uma leitura efetiva e praticada com mais frequência. Marcuschi (2005), por exemplo, aborda os gêneros e seus conceitos, enquanto Krug (2015) reafirma a importância do ato de ler, e por fim, Antunes (2003) contribui significativamente ao falar das práticas pedagógicas sobre leitura, e como estas devem ser trabalhadas em sala. Outros teóricos também serão citados em consonância com a temática abordada nesse trabalho.

Por fim, apresentar-se-á abordagens sobre a relação entre o ensino de leitura a partir de gênero colocando em evidência um mediador no processo de aquisição de leitura por meio dos gêneros, juntamente com as considerações finais apontando os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa.

Leitura X Gêneros

Conceituar leitura é uma tarefa estritamente difícil, visto que é mais comum falar de sua importância e prática do que seu conceito em si.

Em seu sentido dicionarizado, leitura se constitui no ato de ler, ou de aprender o conteúdo do texto escrito, ou seja, se restringe somente a prática de leitura e na compreensão dos sentidos implícitos e explícitos contidos na estrutura do texto apresentado ao leitor. Por causa disso, a leitura é vista por muitos como uma mera ocupação, e quando se trata de trabalhar em sala de aula deve ser considerado um ato inevitável não somente pelo professor, mas pelo aluno, desconstruindo a ideia de se ler só por necessidade, mas a construção de um hábito de ler, seja por *hobbie*, ou por prazer.

Segundo Tersariol (s/d, p. 266), “leitura é o ato ou efeito de ler, arte, hábito de ler; aquilo que se ler”. Porém, para Brandão e Micheletti (2002), o ato de ler pode ser considerado como:

[...] um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002, p. 9).

Algumas pessoas leem por necessidade, por obrigação ou imposição. As vezes tem-se um hábito de ler quando é a algo que os interessa, mensagens, revistas, jornais entre outros, mas o prazer de ler, como um hábito ainda é algo que não se vê cotidianamente. É preciso entender que a leitura “abre a mente”, para compreender a concepção do autor, construindo assim a relação da tríade: autor, obra e leitor, de forma eficaz.

Historicamente a leitura foi sempre um ato social. Nós passamos de um ato social, em que as pessoas leem em conjunto, em uma prática de leitura muito associada à oralidade, para essa visão contemporânea, e falsa, de que a leitura é um ato solitário, o que, na verdade, ela não é. Ela é uma interação verbal de indivíduos e indivíduos socialmente determinados. (SOARES, 1995, p. 87).

Como um ato social, a leitura atua na formação dos indivíduos, ajudando-os a analisar os ocorridos do dia a dia, de uma maneira particular, fazendo interpretações acerca do mundo e da sociedade ao redor, construindo suas próprias concepções e diversificando a forma como vê o mundo e as ações de seus envolvidos. A ideia de se utilizar gêneros para práticas de leitura é fundamentada em suas variedades, meios de vinculação, e linguagem, conseqüentemente a variedade de acesso ao leitor.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2005, p. 4)

Os gêneros textuais são infinitos, inclusive seus usos, por isso a sua eficácia quando se trata de leitura é viável, com sua variedade infinita, infinitas são os benefícios e conhecimentos a serem adquiridos e ampliados. Os gêneros surgiram de acordo com a ideia de que a linguagem é um meio de comunicação, e os indivíduos possuem a necessidade de interagir e se comunicar uns com os outros, variando e se adaptando de acordo com as necessidades dos falantes. Suas peculiaridades é que torna seu uso importante, visto que ao contrário dos tipos textuais, os gêneros são estáveis em relação aos enunciados e seus conteúdos temáticos, refletindo em sua composição de acordo com os avanços tecnológicos e históricos de uma sociedade (BAKTHIN 1997).

Leitura por meio dos gêneros

Muito se tem falado acerca das práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, conseqüentemente nas práticas de leitura em sala de aula, porém o que mais se vê é ainda uma atividade relacionada a leitura com textos fragmentados, e fora de um contexto social, sem fazer menção a maneira como aquele texto pode contribuir com o aprendizado do aluno, lê-se somente para dizer que está lendo.

A partir de 1997, os PCNs passaram a formatem a ideia de utilização dos gêneros textuais como uma prática de ensino em benefício da leitura e produção, conseqüentemente com a aquisição

de conhecimento dos alunos, tendo em vista o contato direto que os alunos possuem com determinados gêneros em seu cotidiano, visando a melhoria do ensino de língua materna.

A elaboração dos PCNs e a forma com que eles defendem o texto como uma unidade básica da língua, e seu ensino deve ser em conformidade com o seu contexto de produção e seus resultados na formação linguística, na interação comunicativa e em desenvolvimento sócio cognitivo. Ainda em concordância com os PCNs, eles defendem a ideia de que o texto só pode considerado como texto quando se é compreendido sua intenção comunicativa, caso contrário não passa de um emaranhado de enunciados.

A utilização dos gêneros se dá todas as vezes que os falantes estão inseridos em alguma situação comunicativa, independentemente do local onde se encontram. Quanto ao uso de gêneros textuais na escola e nas aulas temos como mediadores nesse processo – entre o aluno e os gêneros – o professor e a escola, tendo a responsabilidade de oferecer oportunidades de apropriação devida de cada um dos mais variados gêneros, deixando de maneira concisa o uso e aplicação de alguns deles.

Porém, uma dificuldade é encontrada já no início, a falta de recursos, tendo como em sua maioria somente o livro didático para a utilização em sala de aula, e com isso os mediadores precisam eleger maneira de como trabalhar com os gêneros mais presentes no cotidiano, tais como: carta pessoal, comentários, receitas, jornais, entrevistas, texto argumentativo, etc. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004) existe uma maneira correta para trabalhar os gêneros em sala de aula.

A melhor alternativa para trabalhar o ensino de gêneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de uso da língua, de modo que consigam, de forma criativa e consciente, escolher meios adequados aos fins que se deseja alcançar. É necessário ter a consciência de que a escola é um ‘autêntico lugar de comunicação’ e as situações escolares ‘são ocasiões de produção e recepção de textos’ (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78).

Antunes (2003) em sua obra intitulada “Aula de Português” trata acerca das concepções pedagógicas nas práticas de leitura, evidenciando algumas atribuições do professor como mediador no processo de aquisição da leitura, na qual é o responsável para conceder aos alunos uma leitura diversificada, disponibilizando textos dos mais variados gêneros, pois assim eles terão contato com a variedade de estruturas, linguagens e contextos, auxiliando no desenvolvimento do senso crítico, visto que as interpretações para cada um poderão divergir.

Nesse sentido, a leitura requer do mediador, estratégias viáveis para sua aquisição, e quando se fala em leitura por meio de gêneros, cabe ao professor organizar como será essa distribuição, respeitando a faixa etária e o contexto social de seus alunos, para que não comprometa a interpretação dos contextos contidos em cada gênero.

Portanto, despertar no aluno o gosto de ler é fundamental, segundo Koch e Elias (2009, p.74), o papel da escola/ professor está ligado a "possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola e fora dela (...)". Por isso, as leituras devem ser não somente ligadas ao caráter avaliativo, mas fazer uma alternância, colocando para os alunos a leitura de forma prazerosa, que consequentemente ajudará a construir o hábito de leitura em cada um.

Considerações Finais

A leitura quando praticada de maneira eficaz, tende a ter efeitos positivos quando se trata dos leitores, e os educadores juntamente com a escola exercendo o papel de mediadores na relação entre leitura e gêneros textuais precisam levar em consideração os conhecimentos que cada aluno já

trazem consigo para a escola, fazendo isso, a variedade de gêneros colocada a disposição de cada aluno vai os ajudar a compreender a especificidade de cada um, conforme sua estrutura, seu desenvolvimento e suas interpretações.

Mas nada disso se torna eficaz se esse trabalho for feito separadamente da intenção comunicativa, ou seja, a leitura por meio dos gêneros deve ser praticada e exercida de maneira explicativa, para que os alunos saibam utilizar os conhecimentos adquiridos com cada gênero em situações concretas de uso da língua.

A escola é o lugar ideal e autêntico para a interação comunicativa, sendo considerada um dos lugares mais eficazes para a produção e recepção dos textos e seus variados contextos. Quando mais cedo iniciado o processo de leitura, mais eficaz se torna a aquisição de conhecimento, fazendo com que os alunos-leitores conheçam e saibam distinguir em uma situação real e comunicativa, quando e como usar cada gênero. Por isso, os mediadores desse processo devem desde cedo incentivar a leitura e contribuir para que os alunos desenvolvam o prazer pela leitura e a escrita de acordo com os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas.

Muito se fala em leitura, e principalmente de sua importância para o desenvolvimento dos indivíduos, porém sua prática não é tão efetiva. E ao dar a ênfase necessária deve-se ter a responsabilidade de deixar claro os propósitos de cada leitura, para que os alunos saibam o motivo, fazendo com que sejam capazes de questionarem a cada texto/ livro lido acerca de suas interpretações e conteúdos abordados.

Com isso, cabe aos professores se atentarem para a utilização dos gêneros mais comuns da realidade escolar de cada aluno, e assim construir de forma conjunta saberes quanto a interação comunicativa, não se limitando somente ao conteúdo programático do livro didático, mas elaborando constantes propostas de ensino envolvendo a leitura dos mais diversificados gêneros textuais, tendo o aluno como principal personagem desse processo.

Referências

- BAKHTIN, M. “**Os gêneros do discurso**”. In: Estética e Criação Verbal. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998
- DIONÍSIO, Â. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. **Gêneros Textuais & Ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- TERSARIOL, A. **Dicionário de língua portuguesa**.
- MENEGASSI, R. J. **Leitura crítica: aspectos da formação e do desenvolvimento do leitor**. In: Uniletras. Ponta Grossa: UEPG, 2002, n. 24.
- SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. ROXANE R.; GLÁIS, S. C. (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004
- Enviado em 30/12/2019
- Avaliado em 15/02/2020

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A CIDADANIA

Ana Gelbia Gomes Viana²⁹

Cássia Aparecida Silva da Rosa Machado Cruz³⁰

Fabia Nascimento Reis³¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo abordar a Educação de Jovens e Adultos, enfatizando a perspectiva do idoso analfabeto. A abordagem foi realizada através dos estudos bibliográficos e de relatórios do projeto de extensão da Instituição de Ensino Superior (IES), que originou a produção do artigo em sete partes, organizadas para despertar o interesse em relação à necessidade de se repensar a modalidade educacional da EJA e sua grande importância para os sujeitos que não tiveram oportunidade de se dedicar à educação ou que não conseguiram concluir todo o processo educacional. Dando ênfase às experiências significativas do idoso no momento que vivencia a passagem do analfabetismo para o acesso e domínio da leitura e da escrita e assim a liberdade de inclusão no mundo das simbolizações e interpretações.

Palavras-chave: Dignidade, Educação de Jovens e Adultos, Liberdade.

Abstract

This paper aims to address youth and adult education (EJA), emphasizing the perspective of the illiterate elderly. The approach was carried out through the bibliographic studies and reports of the college extension project, which led to the production of the article in seven parts. Organized to raise interest in the need to rethink the educational modality of the EJA and its great importance for the subjects who did not have the opportunity to education or who could not complete the entire educational process. Emphasizing the significant experiences of the elderly in the moment they undergo from illiteracy to access and mastery of reading and writing and therefore the freedom of inclusion in the world of symbolizations and interpretations.

Keywords: Dignity, Youth and Adult Education, Freedom.

Introdução

O presente trabalho é uma discussão bibliográfica entrelaçada com a disciplina de Fundamentos e Metodologias do Ensino da Educação de Jovens e Adultos e do Projeto de Extensão Construindo Caminhos que está atuante a 10 anos na IES, alfabetizando idosos. O foco principal para a discussão é o atendimento educacional que a IES oferta, via projeto de extensão para os idosos que não tiveram a oportunidade de se alfabetizarem na idade correta.

A abordagem será realizada através dos estudos bibliográficos e de relatórios do projeto de extensão da IES, que originará a produção do artigo em sete partes. Organizadas para despertar interesse em relação à necessidade de se repensar a modalidade educacional da EJA e sua grande importância para os sujeitos que não tiveram oportunidade a educação ou que não conseguiram concluir todo o processo educacional.

²⁹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Presidente Antônio Carlos (UNITPAC). Araguaína - TO.

³⁰ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Presidente Antônio Carlos (UNITPAC). Araguaína - TO.

³¹ Orientadora em Pedagogia e pós-graduada em Gestão Escolar e Metodologia do Ensino Superior.

A análise será realizada levando em consideração as experiências significativas do idoso no momento que o mesmo vivencia a passagem do analfabetismo para o acesso e domínio da leitura e escrita. Será apresentado no artigo o despertar dos acadêmicos desde a disciplina Fundamentos e Metodologias do Ensino da Educação de Jovens e Adultos e das experiências ao participar do projeto de extensão e compartilhar os momentos e experiências através de duas vertentes: como acadêmicas do curso de Pedagogia e como profissionais que colaboraram para o processo de ensino aprendizagem desses idosos que não tinham domínio da leitura e da escrita e que com o tempo passam a ter esse domínio e apresentarem seus relatos de mudanças na vida cotidiana.

Para realizar a análise em primeiro lugar é preciso entender minimamente como se deu a educação de jovens e adultos no Brasil. No país, a história do contexto educacional da EJA tem um caminho longo e complicado, sofrendo vários processos de transição, que apresentam desde o direito a educação até a busca de novas alternativas pedagógicas e metodológicas. Esse contexto histórico da EJA busca sanar o grave problema do analfabetismo no Brasil.

Contexto histórico

Em 1549 iniciam no Brasil, através da catequização dos jesuítas, os primeiros indícios de educação relacionada ao jovem e ao adulto. Esse processo educacional aconteceu com características religiosas e instrutivas. Os jesuítas foram os primeiros representantes dessa modalidade educacional na nação que durou até o ano de 1759. Entre os anos de 1750 a 1777 a educação, não mais jesuíta, passa a ser de responsabilidade do estado e está em função dos interesses do mesmo, assim a educação e principalmente o processo de alfabetização não tem relevância para o estado.

Em 1834, a educação primária ficava a cargo das províncias, permanecendo fora dos interesses do estado e dos governantes, aumentando o problema da falta de educação para as classes menos favorecidas, agravantes que colhemos no presente e que muito nos envergonha.

Na primeira constituição, de 1824, o artigo 179 apresenta a educação primária gratuita como direito de todo cidadão brasileiro. Entretanto, a classe da população pobre não tinha acesso à escola e por isso, o índice de analfabetos aumentava a cada ano.

Essa situação perdurou na primeira e segunda república, sendo levada a debate em 1934, pelos Pioneiros da Educação que lutaram pela implementação e efetivação de um processo educacional de qualidade, acessível e verdadeiramente de direito a todo cidadão brasileiro. A partir de 1937, com a obrigatoriedade da educação pelo estado e com a influência do então educador Paulo Freire, o poder público começa a ofertar para a população de jovens e adultos a modalidade de ensino direcionada para este público, com a finalidade de alfabetizar e não de educar. Foram criados: o Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, Serviço de Educação de Adultos 1947, Campanha de Educação de Adultos também em 1947, Campanha de educação Rural 1952 e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo 1958.

Todas essas conquistas e debates foram reprimidos no Golpe Militar em 1964. O professor Freire considerava ser fundamental que os alunos aprendessem a refletir sobre as questões sociais e a pensar nas relações de trabalho, dessa forma foi um dos primeiros exilados políticos após o golpe militar de 1964.

Após o golpe militar, com as eleições diretas, o Ministério da Educação começa a lançar novas modalidades educacionais para atender a grande quantidade de cidadãos brasileiros que se encontravam na situação de analfabetismo e abandonados pela nação brasileira no que diz respeito à constituição.

Considerando que a educação esteja sempre relacionada aos movimentos políticos e econômicos do país. Os movimentos para a educação de jovens e adultos ganharam força, pela necessidade de aumentar a produção fabril e também as bases dos partidos políticos, pois com o fim do Estado Novo (1945) e os migrantes rurais aos centros urbanos, era necessário que o cidadão soubesse ler e escrever para votar e para desenvolver um trabalho com mais qualificação.

Cresceram as ideias de educação popular, juntamente com a democratização do ensino. Estudantes e intelectuais atuaram junto a grupos populares, desenvolvendo novas perspectivas de cultura e educação, organizadas por diferentes instituições, com graus variados de ligação com o Estado.

Surge o supletivo, criado pela Lei 5692/71. De acordo com esta lei a EJA contaria com os CES (Centros de Estudos Supletivos), que se caracterizavam por uma educação tecnicista.

Em 1970 foi criado o MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. O Mobreal propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida. O programa foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR.

EJA como proposta educacional

O método pensado pelo educador Paulo Freire (1994), tinha como foco principal o aluno, o mesmo tinha que ser ativo no processo de ensino aprendizagem. O autor criticava o ensino bancário que fazia o uso da cartilha com conteúdo pronto que se distanciava da realidade dos educandos. Para ele a aprendizagem se dava num contexto onde as palavras ou temas geradores partiam do cotidiano da comunidade onde o indivíduo estava inserido.

O diálogo entre professor e aluno era algo em destaque na proposta de Freire (2016), pois para ele, o conhecimento se dá por meio da troca de experiências entre sujeitos, que só ocorre através do diálogo e das relações estabelecidas, que proporciona o espaço de rico conhecimento popular, totalmente significativo para os sujeitos. Por isso, a defesa do referido autor a uma educação pública, de qualidade e que possa ofertar ao espaço para construção do conhecimento e da formação complexa do sujeito social.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - 9394/96, assegura o direito à educação para quem não terminou a escolarização na idade certa, podemos citar também o estatuto do idoso que no capítulo V garante ao indivíduo o acesso à educação.

Art.20. O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art.21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didáticos aos programas educacionais a ele destinados.

Art.22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (BRASIL, 2003, p.17).

Com toda essa mudança de conotação legal e um certo apoio por parte do governo, algumas empresas criaram projetos de extensão para alfabetização de jovens e adultos como, o Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos (ITPAC), uma instituição de ensino superior da cidade de

Araguaína do estado do Tocantins, que fica situada às margens de bairros antigos que tem uma população carente e conta com uma comunidade de idosos analfabetos. O projeto teve início em 2009 e está em vigência até os dias atuais.

Segundo Lira e Muniz (2011), era imprescindível a criação do Projeto Construindo Caminhos dentro da instituição, considerando a importância desse processo no universo acadêmico.

Esta Instituição de Ensino Superior cumprindo o papel de mediadora na relação conhecimento e comunidade, através da extensão universitária, propôs a criação de uma classe de alfabetização de jovens e adultos, contemplando, uma população desescolarizada, existente no seu espaço de abrangência, que não teve acesso à escola ou que já esteve por algum tempo nela, mas não sabe ler e nem escrever (LIRA; MUNIZ, 2011).

As professoras Lira e Muniz (2011), ao criarem o projeto, tinham a total compreensão que o papel da academia não poderia ser alheio à alfabetização do idoso. As concepções contemporâneas de alfabetização nos levam a compreender o sujeito idoso como uma pessoa que traz para a sala de aula uma larga experiência de vida e, portanto, sua leitura de mundo.

Isso significa que pessoas idosas consideradas analfabetas, podem não ler e escrever as palavras quando pensamos em codificação e decodificação de termos, que fazem parte do processo de alfabetização, mas conseguem relacioná-las com a realidade. Uma instituição de ensino superior que se preocupa em cuidar desse indivíduo para que ele possa apoderar-se de sua condição de cidadão, realmente está comprometida em transformar o mundo através da educação.

Funções da EJA

O Parecer CNE/CEB 11/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e traz em seu texto as funções básicas da EJA, que são: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora refere-se não só à entrada dos jovens e adultos no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

A função equalizadora relaciona-se à igualdade de oportunidades que possibilitarão aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas.

A função qualificadora é aquela considerada permanente, e, mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos. Refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação, pode-se atualizar em quadros escolares ou não-escolares.

Partindo do pensamento de Paulo Freire, a EJA precisa ser avaliada e entendida como um local onde o jovem, o adulto e o idoso possam exercer sua cidadania com a participação na construção de conhecimento, sendo valorizados enquanto sujeitos com respeito aos seus interesses e suas necessidades.

O Projeto Construindo Caminhos, do qual participam os idosos com os quais tivemos momentos de observação e acompanhamento no período da disciplina FME de EJA, tem uma proposta educacional voltada ao atendimento das funções estabelecidas no Parecer 11. As aulas têm uma conexão com a realidade dos idosos, criando um espaço em sala de aula, onde o docente e o discente juntos constroem o conhecimento.

É impossível que exista esse respeito sem que seja considerada a sua trajetória de vida, seu conhecimento prévio de mundo. Porque este sujeito que chega à EJA possui uma vivência muito maior que a criança que vai à escola. Ele vem de grupos sociais variados com diferentes históricos, sociais e econômicos, diferentes gêneros e localização.

O saber que apresentam foi construído a partir de suas experiências de vida na luta diária da sobrevivência. Normalmente esses indivíduos vêm de camadas sociais populares, trabalhadores, desempregados ou ainda, os que estão em busca de uma primeira oportunidade de emprego formal.

Os alunos da EJA, em geral, têm um contexto histórico de formação social, bem complexo e com várias lacunas na vida, abertas por dificuldades encontradas, são pessoas que não conseguiram realizar sua vida estudantil na idade e momento correto, por vários fatores relacionados à vida e que procuram depois de certo tempo suprir essa necessidade.

Compreendemos que o fato de ter sido negado ao sujeito um ensino regular em certo período da sua vida não pode justificar a contínua negação do seu direito de ler o mundo, de conhecer e avaliar outros pontos de vista e estabelecer novas relações, porque a educação acontece todo o tempo e o processo de aprendizagem é inerente ao ser humano e, a educação como escola, é direito de todo o cidadão.

Desenvolvimento de aprendizagem significativa no idoso

O sujeito idoso que chega a EJA faz parte de uma sociedade, de uma realidade social que nem sempre é justa ou igualitária e dela eles sofrem influência, quase sempre sendo inferiorizados e discriminados de tal forma que incorporam esse preconceito e sentem-se inferiores.

Essa condição de algo faltando que a sociedade os impõe, gera uma baixa autoestima que só contribui para dificultar o desenvolvimento do conhecimento. O idoso que participa da EJA precisa ser respeitado pela sua história de vida para que possa superar os sentimentos de inferioridade, que não se sintam envergonhados ao falar de si e da sua história. Ele tem o direito de se expressar, sabendo que será ouvido e considerado como um sujeito que luta por aprender mais e adquirir autonomia para reconstruir sua cidadania.

Quando a pedagogia pensada por Paulo Freire for vivenciada pelo idoso de forma integral, esta deve ser capaz de fazê-lo sentir-se vívido, produtivo, feliz, esperançoso diante do futuro, porque sabe que sua experiência de vida enriquece seus semelhantes.

Nessa linha de entendimento, Gadotti (2013) ressalta que a educação é fundamental para a sobrevivência do ser humano, pois o indivíduo necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento.

A aprendizagem significativa, desenvolvida por essa pedagogia, precisa proporcionar uma nova visão de mundo ao sujeito. Sendo assim, o que antes era somente uma placa no início da rua ou uma marca de um produto numa lista de compras, agora passa a existir um novo entendimento,

dando a ele a opção de escolha para encontrar o endereço correto ou de comprar um determinado produto. Isso gera satisfação, realização pessoal e autonomia.

Segundo Taam e Batista (2010), o ato de alfabetizar ultrapassa o simples ler e escrever, pois visa à comunicação, a ação na sociedade e conduz a diferentes práticas sociais. Desta forma, é possível compreender o quão significativo é para o idoso quando ele se apropria desse conhecimento sistemático e traduz isso para o seu cotidiano. Essa percepção iluminada do entendimento da leitura tira o idoso da solidão e o leva a novos canais de comunicação entre as pessoas da própria geração e das gerações mais novas, onde, por vezes, mesmo dentro da família, ele possa ter dificuldade de interação social.

Freire (1981) nos mostra que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, sendo assim é de fundamental importância que o professor compreenda que o idoso que se propõe a alfabetizar-se formalmente, já conhece muitas palavras pela “leitura” que faz no cotidiano dos rótulos e marcas, mas apesar desse conhecimento de mundo, ele não pode ser privado do letramento formal, para que possa ampliar e melhorar sua vivência no mundo letrado. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, gerando maior independência do indivíduo e apropriação de cidadania.

Por compreendermos o quão significativo apropriar-se do conhecimento é que precisamos respeitar esse apropriar-se. Não podemos impor uma leitura ao educando.

Estando num lado da rua, ninguém estará em seguida no outro, a não ser atravessando a rua. Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá. Assim também ocorre com a compreensão menos rigorosa, menos exata da realidade. Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos - não importa quem sejam - estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade (FREIRE, 1981, p.17).

Nessa visão de respeito ao educando, o trabalho está para além de ler e escrever, mas de levá-lo a sentir-se reconhecido na sua dignidade humana. Trata-se sobre a importância que cada um tem na comunidade e na família em que vive. O processo educacional representa para esse sujeito a complementação do que lhe foi negado, proporcionando uma nova forma de vida social.

A relevância da EJA na vida da comunidade

O projeto tem como proposta a alfabetização, e idealiza cumprir as funções reparadoras, equalizadora e qualificadora possibilitando ações educacionais. Atuando na área da saúde e lazer, buscando alfabetizar o maior número de pessoas para uma melhoria na qualidade de vida desses alunos. Para a comunidade pedagógica, há grandes benefícios nas ações propostas e desenvolvidas, pois cumpre com o papel social da Instituição, e é uma oportunidade dos universitários fazerem uma junção da teoria e prática, considerando que, no Projeto Construindo Caminhos, além das aulas, que acontecem todos os fins de semana, serem ministradas por acadêmicas do curso de pedagogia. Uma vez por mês, acadêmicos de outros cursos da IES, participam do projeto juntamente com seus professores, desenvolvendo ações voltadas para o aprendizado cultural e social dos discentes. Esta é a visão inicial do projeto segundo relatam Lira e Muniz (2011) em seu artigo.

São inúmeros os aspectos positivos decorrentes dessa integração intercurso, que alfabetiza a pessoa e lhe oferece outros benefícios, entre eles a possibilidade de manter-se saudável física, emocional e socialmente (LIRA; MUNIZ, 2011).

Essa interação entre os idosos da EJA e os futuros profissionais, eleva o entendimento do que é educação, porque mostra que é muito mais do que simplesmente aprender a ler e escrever ou recitar conceitos. É uma troca de experiências e visões de mundos diferentes que enriquecem a vida como ser humanos que são.

Bem mais que os conhecimentos curriculares que os acadêmicos participantes do projeto adquirem, tem as experiências pessoais, vivida no convívio com esses educandos. Eles trazem consigo um gama de conhecimentos assimilado ao logo dos anos, o que é enriquecedor e essencial para o desenvolvimento dos mesmos. Também os colaboradores da instituição são agraciados com o exemplo de disposição e coragem com que esse aluno idoso de EJA participa das aulas e atividades demonstrando o quão importante é para eles o domínio da escrita, da leitura e da ampliação da visão de mundo como cidadãos conscientes da necessidade de mudança.

Considerações finais

De acordo com o que foi mencionado neste artigo, é possível demonstrar que a educação é o melhor instrumento gerador de mudanças, pois através dela o homem consegue compreender melhor a si mesmo e ao mundo em que vive. É de fundamental importância entender que essa educação não pode limitar-se a uma idade e, sendo assim, o idoso que participa da Educação de Jovens e Adultos também é alvo dela e da mudança que esta proporciona.

A EJA tem papel fundamental no impulso do conhecimento, tendo um grande potencial de tornar o espaço de aprendizagem em um ambiente propício para sanar dúvidas, medos e questões, o que permite ampliar o desenvolvimento intelectual e levar o educando sentir-se reconhecido na sua dignidade humana.

Se este espaço for vivenciado pelo idoso, deverá ser capaz de fazê-lo sentir-se vívido, produtivo, esperançoso diante do futuro, sabendo que o que ele faz enriquece seus semelhantes.

Entendemos que a Educação de Jovens e Adultos é um direito importante e valioso, uma condição prévia para que o cidadão possa interagir com aspectos básicos da sociedade: ler livros, escrever ou entender cartazes, sentar à frente de um computador e saber manuseá-lo, votar com consciência e escrever o próprio nome em registros, ler um manual de instrução, e, tratando-se de poetas e músicos, escrever e ler seus próprios versos e notas (CURY, 2001).

Na experiência que tivemos com os idosos do Projeto Construindo Caminhos podemos entender o quanto é importante na vida desses indivíduos o simples fato de conseguir ler o nome da rua onde moram, ou escrever a lista de supermercado que a patroa precisa e, mais que isso, conseguir escrever o próprio nome e não ter mais no documento o carimbo NÃO ALFABETIZADO.

Concluimos acreditando que nosso papel de educadores é privilegiado, pois podemos levar a dignidade da cidadania a pessoas que já contribuíram tanto com o país e ver nos olhos deles o brilho de sentirem-se valorizados.

Referências

- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**: promulgada em 25 de março de 1824. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 26 abr. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 10.741**, de 01 de outubro de 2003, dispõe sobre o estatuto do idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 17 jun. 2017.
- BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CAMARANO, Ana Amélia, *et al.* **Texto para discussão nº 681 - como vai o idoso brasileiro?** Rio de Janeiro: IPEA, 1999. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2810/1/td_0681.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.
- CURY, C. R. J. Caros colegas de trabalho, prezadas professoras, alunos e alunas da Educação de Jovens e de Adultos (EJA)! **CEJA “GETÚLIO DORNELLES VARGAS”**. 2010. Disponível em: http://cejagetuliovargas.blogs_pot.com/2010/08/caros-colegas-de-trabalho-prezadas.html. Acesso em 28 abr. 2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 23º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA EM DEBATE**. Florianópolis, v. 2, n.2, jul./2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004/pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.
- LIRA, Otávia Borges Naves; MUNIZ, Reassilva Trilha. ITPAC construindo caminhos: educação, saúde e lazer. **Revista Científica do ITPAC**. Araguaína, v.4, n.4, out. 2011.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/en/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 22 abr. 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de jovens e adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb_011_00.pdf. Acesso em: 14 mar. 2019.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão, *et al.* **Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental: Proposta Curricular 1º Segmento**. 3 ed. São Paulo: Ação Educativa: Brasília: MEC. 2001, 239p.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parte I**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ParteI.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- TAAM, Regina; BATISTA, Maria do Carmo. O idoso e os desafios à sua educação escolar. In: Seminário de Pesquisa do PPE, 2009, Maringá. **Anais[...]** Maringá: UEM, 2010.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020

TÓPICOS LÉXICO-SEMÂNTICOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ana Luisa Ribeiro Rodrigues de Sant’Ana³²

Carlos Alexandre Fernandes³³

Giliard Dutra Brandão³⁴

Resumo

Este artigo visa a trazer resultados de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo que teve como base uma experiência de ensino em linguagens na perspectiva da tarefa e da sequência didática, a qual buscou (re)pensar modos de criar e de fomentar outros caminhos para a qualificação do processo de ensinagem, com vistas a superar lacunas estruturais, econômicas e sociais e trazer para cena o protagonismo estudantil, buscando superar os discursos, sobretudo no contexto da escola pública, de carência de recursos materiais e/ou financeiros, os quais justificam determinadas vias teórico-metodológicas tradicionais para o ensino.

Palavras-chave: Tarefa. Sequência didática. Língua Inglesa.

Abstract

This article aims to bring results of a qualitative action research that was based on an experience of teaching languages in task perspective and didactic sequence, which sought to (re) think about ways to create and foster other ways for a qualification of the language teaching process, in order to overcome structural, economical and social gaps and bring to the scene the student protagonism, seeking to overcome the speeches, especially in the context of public school, of lack of material and / or financial resources, which only perform traditional theoretical and methodological pathways for teaching.

Keywords: Task. Following teaching. English language.

Introdução

O projeto realizado no contexto da E. M. Santos Dumont, turno matutino, teve como crivo a realização de uma frente pedagógica que proporcionasse a operacionalização de tarefas pelos estudantes, dessa forma tê-los, de fato, como protagonistas do processo de ensinagem. Como público-alvo, escolhemos as 4 (quatro) turmas de 7º ano, a partir de um diagnóstico, realizado em agosto do corrente ano, com base na seguinte pergunta: O que e como vocês gostariam de estudar língua inglesa? Eles receberam uma pequena folha, de bloco de notas, e puderam registrar, por escrito suas sugestões. De posse dessas respostas, foram categorizadas as mais recorrentes. Dentre elas, notamos que o sintagma aula criativa, aula de colorir, aula diferenciada se destacaram. Assim, nasceu o projeto *My Book, My Life* (Meu livro, minha vida), cujo objetivo foi o de organizar cenas/práticas cotidianas, próprias de cada aluno (a), por meio de colagens, desenhos, pinturas, expressões artísticas movidas por campos léxico-semânticos, da esfera familiar, culinária, predileções de moda, música etc. Na próxima seção, esmiuçaremos o arcabouço metodológico.

³² Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas / CNPq). Licenciada em Letras Português-Inglês (PUC Minas).

³³ Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas / CAPES). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (PUC Minas). Licenciado em Letras – Português (PUC Minas).

³⁴ Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas / CAPES). Mestre em Estudos de Linguagens (CEFET-MG). Especialista em Alfabetização e Letramento (FESL). Especialista em Supervisão e Orientação Educacional (UNICID-SP). Bacharel Licenciado em Letras (PUC Minas) e Licenciado em Pedagogia (UNIFRAN). E-mail: giliard.dutra@hotmail.com.

O desenvolvimento dessas etapas, desde o embrião democrático de interlocução dos objetos de aprendizagem entre professor e alunos (as), certamente, contribuiu para o engajamento deles e delas na feitura das tarefas. O projeto iniciou-se na primeira quinzena do mês de setembro e finalizou-se na última semana do mês de outubro. Vale pontuar que muitas etapas do projeto foram realizadas dentro de sala de aula, com mediação do professor e, também, com movimentos de aprofundamento artístico nas oficinas do PEI.

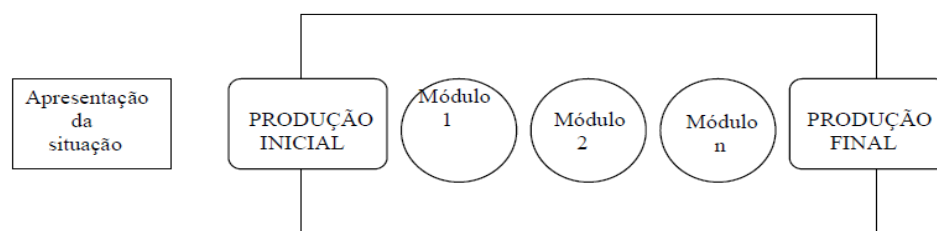
As ações positivas em sala de aula estão diretamente ancoradas ao engajamento dos alunos (as), por conseguinte, o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva e social estará em movimento progressivo. Com o projeto *My Book, My Life*, notamos o envolvimento dos alunos (as) e intensificamos o trabalho com o multiletramento. Vemos, nessa ação pedagógica caminhos possíveis e, proveitosos, para o ensino de línguas, com focalização para o léxico que, em muitos casos, torna-se objeto somente de um ensino estruturalista.

Ensino de Campos Léxico-Semânticos: percurso teórico fundamental

Conceber as práticas de leitura e escrita, atualmente, requer uma transcendência do olhar teórico e metodológico para as práticas sociais e suas diversas esferas. Logo, discutir o letramento é trazer à baila não apenas reflexões teóricas, mas, principalmente, evidenciar a prática, principalmente no que se refere à metodologia de ensino. Em consequência, se pensar que as práticas modificaram, cabem-nos compreender, portanto, que o modelo de educação passa por transformações significativas (SOARES, 2003).

Esta frente acadêmico-profissional ancora-se aos pressupostos teóricos e metodológicos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que tange às discussões e proposições sobre/de sequências didáticas, que têm por objetivo ofertar um conjunto de atividades pedagógicas, compiladas, para o processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais. As sequências didáticas são produzidas a partir da seguinte orientação metodológica, descritas a seguir.

Imagem 1: Esquema da sequência didática – Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004



Embora os autores situam esse esquema para o ensino de gêneros textuais, optamos em filiá-los à produção de “livro”, haja vista que o enquadramento tipológico se tornou secundário ao fazer textual-discursivo. Assim, reconhecemos o livro como um suporte textual, do ponto de vista epistemológico.

Como este projeto pedagógico proporcionou aos alunos e professores a interlocução do processo de leitura e escrita numa dimensão que ultrapassa a linearidade hipotética da materialização da linguagem do discurso, com recorte para o ensino de língua, focalizado na pedagogia do objeto de aprendizagem “léxico-semântico”, contrapomo-nos ao ensino meramente estrutural.

Na concepção de Lewis (1993), ensinar conteúdo lexical (também, semântico) por meio de uma relação coerente com a realidade traz vantagens ao compararmos ao ensino do léxico por mera pedagogia da listagem de palavras, essas isoladas. Na mesma guisa de organização dessa proposta, Crow e Quigley (1985) orientam o trabalho pedagógico para a assunção do fio condutor a partir da categoria cognitiva, cujas palavras-chave emergem não apenas da faceta lexical, mas também das naturezas sociais do verbete em estudo. Na próxima seção, explicaremos de que modo operamos com a elaboração da proposta, situando as categorias semânticas com as quais os estudantes desenvolveram as tarefas.

Orientados por essas concepções de ensino - Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004; Lewis (1993); Crow e Quigley (1985) – buscamos por metodologias de ensino que nos proporcionasse potencializar o processo de ensinagem léxico-semântico. Nesse movimento de reflexão metodológico, tomamos como escopo a *Abordagem Baseada em Tarefas (Task Based Approach)*, Skehan (1998), cuja episteme coaduna aos pressupostos das sequências didáticas, já citada neste texto.

Esse arranjo teórico e metodológico permitiu o enfoque em habilidades de leitura, escrita, artística, pesquisa que ascenderam práticas protagonistas dos estudantes. Dessa forma, promovemos a postura reflexiva dos sujeitos no processo de construção do conhecimento. Assim, atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tiveram a possibilidade de enveredar-se em teias infinitas de construção de textos, linguagens e práticas sociais linguístico-discursivas.

My Book, My Life: representações léxico-semânticas de práticas linguísticas cotidianas

Tencionamos, com esse projeto, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à aquisição de linguagem numa perspectiva lúdica, interdisciplinar. Assim, esperávamos o envolvimento ativo dos(as) estudantes, com um objeto de aprendizagem – categorias léxico-semânticas – que, muitas vezes, é tomado numa perspectiva estrutural, por meio de listagem de palavras em português e sua tradução. Além do trabalho com elementos lexicais oportunizamos o contato com as artes.

Como primeira ação, os alunos receberam uma folha com as orientações para feitura do livro. Observe, a seguir, o primeiro fragmento dessas diretrizes, basilares para a realização das tarefas.

Estimado (a) Aluno (a),

Para o 3º trimestre, realizaremos um projeto que, neste momento, nomeei de “My Book, My Life”, que ao traduzirmos podemos obter o seguinte significado “Meu livro, minha vida”. Este projeto será realizado, gradativamente, do mês de agosto ao de outubro. Assim, o produto final deverá ser entregue no início de novembro.

O roteiro, a seguir, servirá de base para iniciarmos a construção dessa tarefa, cujo processo e o produto final serão objetos de avaliação. Portanto, organize-se, a fim de brilhar nessa jornada de construção de seu livro-vida. Ainda, lembre-se de que você é o(a) protagonista durante a jornada produtiva, logo há de se tomar o lugar de produtor com responsabilidade, organização e muito zelo/capricho. Acompanharei, de perto, todas as fases de produção. Use e abuse da criatividade!

Nesta entrada discursiva orientadora do fazer, pontuamos a importância do(a) estudante se reconhecer como protagonista. Além disso, no final do último parágrafo destacamos o acompanhamento mediador, sistemático, a fim de encorajá-los(las) à tarefa.

O segundo fragmento do documento norteador, a seguir, contempla, já, pilares de ordem prática. Veja:

1. Materialidade básica necessária à realização do projeto: revista reaproveitada, uma vez que ela será o suporte textual; imagens recortadas de revistas, livros, anúncios – preferencialmente, materiais descartados e, também, quem puder, poderá utilizar impressões por computador (atenção: o objetivo é usar diversas possibilidades de construção da página, portanto **não** poderá formar as páginas somente com impressões). Caso a família autorize a utilização de fotos já impressas (ou a imprimir), essas poderão ser utilizadas.
2. Páginas obrigatórias: página com imagem/foto + características físicas – representação da família (pai, mãe, irmãos, tias, avós + animais de estimação), cores, frutas, ator/atriz, cantor/cantora, série, música; locais em que se passa o fim de semana, memes preferidos, jogos preferidos, livro preferido, esporte preferido, culinária entre outros temas. Ah, animal ou animais de estimação, também!
3. Faça uma lista com as palavras que serão traduzidas, a fim de organizar esse processo de tradução. Por exemplo: você decidiu utilizar uma imagem de um parque de diversão. Dessa forma, você precisará traduzir para o inglês a palavra “parque” ou a expressão “parque de diversão”. Se não imagem houver algum brinquedo específico de que você gosta, coloque-o na lista a ser traduzido. Essa organização facilitará a construção do produto final. Utilize o dicionário impresso ou virtual.
4. O trabalho final deverá ser entregue no início de novembro, em data ainda a ser definida. Entretanto, como já dito, faremos a produção gradativamente, ou seja, aos poucos.

Conforme consta nas diretrizes, os(as) estudantes partiriam pela busca de revistas que serviriam de suporte para a organização do livro. Ademais, frisamos que cada página do livro, representada por um campo semântico, deveria comportar materialidades de ordens distintas, ou seja, recortes de materiais autênticos (aqueles que não foram fabricados para fins didáticos e que circulam socialmente), algumas impressões (para estudantes que possuíam essa condição etc. Dos 120 alunos, apenas 1 (um) entregou um livro composto por imagens impressas. Também, tivemos o cuidado de realizar interlocução com a família, sobretudo no conhecimento da proposta pedagógica. Acreditamos que a participação da família é essencial no processo, mas de um lugar motivador, e não cumpridora das tarefas pelo(a) estudante.

As diretrizes foram lidas e explicadas, integralmente, em uma aula. Entretanto, retomamos no percurso de realização do projeto, haja vista algumas dificuldades que surgiam em cada etapa do trajeto construtor. Os tópicos, a seguir, encerram o documento orientador, com destaque para o diálogo da forma de avaliação, cuja relevância é fulcral, uma vez que os(as) estudantes precisam entender os modos como se dariam o processo avaliativo.

5. Algumas aulas serão destinadas à discussão das etapas de construção do “*My Book, My Life*”. Todas essas aulas serão objetos de avaliação. Portanto, não será avaliado apenas o produto final, ou seja, o *book*. Assim, todas as etapas serão avaliadas.
6. A quantidade de pontos a ser distribuída será definida. Mas, os pontos serão dados por etapas.

Cabe ressaltar que foi um trabalho que exigiu muito dos(as) estudantes e, claro, dos docentes. Em diversos momentos, em ilhas de trabalho, os alunos desenvolviam etapas em dupla, trio ou grupo, de acordo com as necessidades deles. Ademais, alguns que estão matriculados no PEI, buscaram movimento de diálogo para a construção do livro, principalmente no que se refere à parte artística.

Creemos no desenvolvimento interlocutivo de ações das equipes do Ensino Regular (ER) e do Programa Escola Integrada (PEI), para que, de fato, haja a promoção de uma educação integralizadora.

Metodologicamente, os(as) estudantes foram cumprindo tarefas agendadas de acordo com o desenvolvimento da maioria. Alguns casos, mais específicos, de alunos de inclusão e com dificuldades severas sem laudo, por exemplo, o agrupamento foi realizado com o(a) auxiliar mais um(a) aluno(a) em estágio mais avançado de feitura do projeto, porque foi preciso manusear cola, tesoura, lápis de colorir, canetinha entre outros instrumentos.

As etapas ou os módulos, resumidamente, foram definidos da seguinte forma: i) restauração da revista, preparação para a capa e colagens internas; ii) definição dos campos semânticos, além dos obrigatórios; iii) organização das imagens e dos desenhos, de acordo com as predileções; iv) conferência pelo professor das etapas cumpridas; v) por fim, processo de tradução léxico-semântica e entrega do livro.

Praticamente, todas as etapas foram realizadas em sala de aula e/ou em outros espaços da escola, a saber: i) pesquisas no laboratório de informática, no contexto do PEI; ii) aproveitamento das oficinas de artes, no PEI, para confecção e/ou aprimoramento da parte estética do livro. Os alunos não matriculados no PEI realizaram algumas etapas fora do ambiente escolar.

Fotografias de uma experiência de ensino de línguas baseada em tarefas

As imagens, a seguir, representam uma pequena parte do projeto.

Imagem 2: Ilustrando o projeto



Fonte: etapa de recortes | acervo pessoal, 2019

Imagem 3: Ilustrando o projeto



Fonte: família | acervo pessoal, 2019

Análise, resultados observados

Como resultados observados cabe citar o envolvimento dos(as) alunos(as) com a disciplina de Língua Inglesa, contexto em que se deu os primeiros passos para uma abordagem ao objeto de aprendizagem léxico-semântico. Embora seja um trabalho no âmbito da aprendizagem de língua estrangeira, defendemos que a ação pedagógica para a aquisição, apropriação e aperfeiçoamento do léxico pode ser transposta para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais, finais e EJA. Sobre a focalização nos estudantes da educação de jovens e adultos, este projeto de língua estrangeira se adéqua, também, haja vista que, comumente, não há atuação de professor de língua estrangeira para ensinar Inglês.

Já nas esferas sociais e afetivas, ressaltamos o trabalho em equipe, a solidariedade entre os estudantes, seja para conseguir revistas para colegas que não tinham ou imagens, auxílio em etapas. Como docentes, temos de ter em mente o quanto o olhar acurado para a tríade - desenvolvimento cognitivo, social e afetivo é crucial para a formação de um sujeito social, integralizado, cujo resultado impacta, diretamente, na cidadania.

O destaque foi o protagonismo dos(as) estudantes; residiu no entendimento de que eles e elas são muito capazes de construir tarefas lúdicas, interdisciplinares, artísticas, sem, às vezes, nem terem a dimensão do que representa no desenvolvimento deles e delas essas frentes. Cremos que uma de nossas tarefas com esses sujeitos crianças ou adolescentes é fazê-los(las) acreditar em si mesmos; fazê-los(las) enfrentar as adversidades da vida com dedicação, empenho, persistência e criatividade. Ao término do desenvolvimento desse projeto, percebemos que a abordagem baseada em tarefas e os pressupostos teóricos e metodológicos da sequência didática mostram-se excelentes recortes para um trabalho contemporâneo para a aprendizagem de linguagem, aliados ao protagonismo estudantil, no que se refere à construção de conhecimentos.

Referências

- CROW, John T.; QUIGLEY, June R. A semantic field approach to passive vocabulary acquisition for reading comprehension. **Tesol Quarterly**, v. 19, n. 3, 1985.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEWIS, Michael. **The Lexical Approach**. London: Thomson Heinle, 1993.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL):** uma experiência no ensino superior. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

SKEHAN, Peter. **A cognitive approach to language learning.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

SOARES, Magda. Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

***A ETERNIDADE E O DESEJO*, DE INÊS PEDROSA E OS *SERMÕES* DE ANTÔNIO VIEIRA: MEMÓRIA E INTERTEXTUALIDADE**

Ana Maria Abrahão dos Santos Oliveira³⁵

Resumo

Este artigo tenciona analisar, no romance *A eternidade e desejo* (2008), da escritora Inês Pedrosa (1962), questões pertinentes à memória que percorrem a narrativa, com a protagonista Clara, inicialmente em Portugal e depois no Brasil, e o diálogo entre esta obra e os *Sermões* (2014), de Antônio Vieira (1608- 1697). Pedrosa escreveu a narrativa a partir de uma viagem realizada ao Brasil, em 2005, cujo intento era, primeiramente, fazer um relato de viagem (projeto que se realizou após a escrita do romance), depois de vir à Bahia, estado brasileiro em que esteve, para percorrer os lugares por onde passou o jesuíta.

Palavras-chave: Memória – Padre Antônio Vieira - Intertextualidade

Abstract

This article analyzes, without novel *A eternidade e o desejo* (2008), by writer Inês Pedrosa (1962), issues pertaining to memory that run through the narrative, with the protagonist Clara, initially in Portugal and later in Brazil and the dialogue between this work and the *Sermons*, by Antonio Vieira (1608-1697). The narrative is constructed through intertextual dialogue with the literary legacy of the great speaker and is punctuated by several excerpts from *Sermons* (2014). The narrative was written after a trip made by Pedrosa to Brazil in 2005, when she was, firstly, made a travel report (project that he executed after writing a novel), then turned to Bahia, where he stayed to travel the places where the jesuit passed.

Keywords: Memory – Father Antonio Vieira - Intertextuality

Introdução

No ano de 2005, a escritora portuguesa Inês Pedrosa foi convidada para vir ao Brasil, numa excursão, em que trilharia os passos do Padre Antônio Vieira no país. Pedrosa foi encarregada de redigir um relato de viagem, entretanto, primeiramente, escreveu o romance *A eternidade e o desejo* (2007³⁶), para depois, redigir *No coração do Brasil: seis cartas de viagem ao Padre Antonio Vieira* (2007). Assim, a gênese do romance deu-se nessa viagem. Pedrosa afirma que leu os *Sermões* de Vieira e se inspirou, sobretudo, na mensagem transmitida pelo jesuíta no *Sermão de Nossa Senhora do Ó*. Na narrativa, a personagem cega, segundo a própria escritora, nasceu da experiência de Pedrosa, que durante a excursão ao Brasil, fez um trajeto muito exaustivo, em que chegou a percorrer, em trinta dias de estada no país, cinco museus por dia, em média.

Desse fastio produzido por um número incontável de imagens, nasceu a personagem Clara, uma professora universitária e historiadora portuguesa, que ficou cega devido a um incidente que aconteceu quando esteve pela primeira vez no Brasil, com o intuito de reencontrar um professor brasileiro, cujo nome era Antônio, estudioso da obra de Vieira, que havia conhecido em Portugal e que representou para a jovem mestra a figura de um relacionamento de profundo significado. Após um breve relacionamento com Antônio, Clara decide ir ao Brasil para revê-lo. Nesse reencontro, o

³⁵Mestre e Doutora em Estudos Literários – Universidade Federal Fluminense. Membro do Grupo Viagens: entre literaturas e culturas. Universidade Federal Fluminense – UFF.

³⁶ Ano da primeira edição do romance em Portugal.

professor é baleado, numa cena que se configura num crime passional e Clara, que se coloca na frente de António, durante o incidente, também é baleada e perde a visão.

Após algum tempo depois do acidente, a professora sonha que retorna à Bahia e por isso faz sua segunda viagem ao Brasil, na excursão “Ao encontro do Padre Vieira”, cujo objetivo é seguir itinerário do jesuíta no Brasil. É acompanhada pelo amigo Sebastião, que lhe empresta os olhos e nutre por ela uma imensa paixão, na qual não é correspondido. Esse percurso é realizado por meio da rememoração, entretanto Clara não pode mais enxergar, mas pode sentir os cheiros dos lugares onde esteve e, através desses caminhos, conhecer Emanuel, com quem vai redescobrir o amor.

A eternidade e desejo é o primeiro romance de Inês Pedrosa que é ambientado no Brasil. O enredo, que aparentemente, é muito simples, apresenta, entretanto estratégias para a composição da narrativa que não são tão singelas. Durante a maior parte do tempo, a narradora é Clara, mas também, em alguns momentos, Sebastião é o narrador. Além disso, há também a esposa de António, o professor assassinado, que será a narradora em alguns momentos e até mesmo o padre Vieira, que em determinadas cenas, “fala” diretamente com Clara. Intercalados estão também fragmentos dos *Sermões* do jesuíta que permeiam toda a narrativa de Pedrosa. O artigo é composto pelas seguintes partes: *A eternidade e o desejo* e a questão da memória, O diálogo entre *A eternidade e o desejo* e os *Sermões* de Vieira e as Considerações finais.

A eternidade e o desejo e a questão da memória

O enredo de *A eternidade e o desejo* possui como foco o relato de uma trajetória percorrida através de espaços visitados e revisitados posteriormente. Em qualquer dos caminhos pelos quais percorre a narradora Clara, saindo de Portugal, chegando à Bahia, rememorando o amor perdido ou os espaços por onde andou, sobressai como estímulo primeiro, como motivação das ações, a experiência da rememoração. Na narrativa, é a sua memória que traz as vivas lembranças de um relacionamento breve, porém muito intenso, com António - um professor baiano que é estudioso da obra do padre Vieira -, que faz com que a jovem portuguesa retorne ao Brasil, não obstante essas lembranças estarem também carregadas de dor e sofrimento. António foi assassinado num crime passional, - o que fica claro apenas quando a professora relata o ocorrido, com detalhes, estando já de volta ao Brasil, ao amigo Sebastião - e a jovem fica cega porque também é atingida. Movida pelo desejo de voltar à Bahia para percorrer o itinerário traçado por Vieira no Brasil, de cuja obra se torna ávida leitora, pela força de suas palavras nos *Sermões* e também pelas lembranças que guarda de sua relação com António, Clara, é acompanhada pelo amigo Sebastião que a ama, sem ser correspondido, “Por que estou eu aqui contigo, Clara, com esta enferrujada esperança de que talvez venhas ainda a estar comigo?” (PEDROSA, 2008, p. 22). Sebastião empresta os olhos à Clara, que é conduzida pelas sendas da memória e pelas palavras do jesuíta.

Oriunda do latim, a palavra memória é derivada de *memore oris*, cujo significado é “o que lembra”, o que une o vocábulo à ideia de passado, por conseguinte, ao que já aconteceu. No que se refere ao aspecto individual, a memória é a capacidade de um conjunto de funções psíquicas que possibilitam o armazenamento de diversas informações e mediante as quais o ser humano adquire a faculdade de atualizar impressões ou fatos passados ou o que para ele, são vistos como passado (PADRÓS, 2012).

Esses fatos passados estão armazenados e emergem sob a forma de lembrança, cuja característica fundamental, segundo Ricoeur (2007), constitui-se pela “multiplicidade e os graus variáveis de distinção de lembranças. A memória está no singular, como capacidade e como efetuação; as lembranças estão no plural.” (RICOEUR, 2007, p. 41).

As recordações de Clara, que são muitas, como se evidencia na passagem: “Nunca tinha estado nesse museu, mas o cheiro da cidade é-me dilaceradamente familiar.”³⁷ (p. 39), trazem-na de volta ao país em que viu Antônio pela última vez, porém, agora que está cega, almeja se reinventar como ser humano e como mulher, pois “as recordações enfatizam que a memória sempre está submetida aos imperativos do presente.” (ASSMANN, 2012, p. 284) “Não sei ser cega, não nasci cega, não posso esquecer o que perdi – tenho desejo de visão, um desejo físico, concreto, feito de suores e ansiedade [...]” (p. 16).

Além da memória do passado em que podia enxergar e do qual não consegue se desprender com as lembranças do amor perdido, Clara se deixa amparar pelas palavras dos *Sermões* do padre Antônio Vieira, em especial, o sermão *Nossa Senhora do Ó* (1640).

O diálogo entre *A eternidade e o desejo* e os *Sermões* de Vieira

A escrita sempre é criada com uma multiplicidade de citações, conforme Samoyault (2008), “Todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (SAMOYAULT, 2008, p. 15). Nesse sentido, a intertextualidade ultrapassa a barreira da escolha do autor conforme o seu estilo, uma vez que é intrínseca a qualquer ato de criação literária. Conscientemente ou não, da parte do autor, todo texto se nutre de outros já existentes, como ocorre no texto de Inês Pedrosa.

A narrativa de *A eternidade e o desejo* (2008), além de relatar a história de um relacionamento amoroso de Clara com Antônio, cujo desfecho foi trágico com o assassinato do professor e a cegueira de Clara e seu novo relacionamento com Emanuel, empreende um diálogo intertextual³⁸ com o legado do padre Antônio Vieira, servindo-se, especialmente, dos sermões do missionário jesuíta e também de cartas. Os fragmentos dos *Sermões* de Vieira que predominam no romance são aqueles que foram extraídos do *Sermão de Nossa Senhora do Ó*, que, conforme Pécora (2014), foi escrito com o intuito de explicar a conciliação que ocorre entre o ato de conceber da Virgem Maria e sua expectativa em relação ao parto. Dessa forma, o sermão assinala que o ventre de Maria que guarda Cristo é tão imenso e perfeito quanto o próprio Cristo. Vieira (2014) compara o círculo que, segundo o jesuíta, “é a figura mais perfeita e mais capaz de quantas inventou a natureza [...]” (VIEIRA, 2014, p. 465) ao ventre da Virgem Maria. Dessa maneira, o círculo do “ventre virginal na conceição do Verbo foi um {O} que compreende o imenso, [...] o {O} dos desejos da mesma Senhora na Expectação do parto, foi um círculo que compreendeu o eterno. A Eternidade e o desejo são duas coisas tão parecidas [...] (VIEIRA, 2014, p. 472). Assim, da expectativa da chegada do momento do parto, o desejo de Maria, que esperava o filho de Deus (o “imenso”) era semelhante à eternidade. Ou seja, do desejo da chegada do nascimento do filho, surge “a identidade entre o desejo e o desejado” (PÉCORA, 2014, p. 464). Assim, a eternidade, que é algo inalcançável para o ser humano, assemelha-se ao desejo se caracteriza como sua condição inerente.

³⁷ A partir dessa citação de *A eternidade e o desejo* serão colocadas apenas as páginas da obra, visto que utilizamos a seguinte edição: PEDROSA, Inês. *A eternidade e o desejo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

³⁸ A narrativa de *A eternidade e o desejo*, além de ser pontuada por fragmentos dos textos de Vieira, possui também relações intertextuais com obras de outros autores, como Ana Cristina César, do livro *A teus pés* (2016, p. 47) e de Antônio Cícero, como um poema de *Guardar* (2008, p. 167), evidenciando uma “miscelânea intertextual, [...] numa áurea barroca” (PEREIRA, 2018, p. 12).

Sobre a proximidade entre os sentidos da eternidade e do desejo, Pedrosa, em entrevista a Gonçalves Filho (2008) afirma que, ao ler os *Sermões* de Vieira, não havia atentado que o jesuíta também falava sobre o desejo. Despertou a sua atenção o fato de o padre ser um visionário, no século XVII.

[...] não conhecendo nenhuma relação carnal, íntima, sua, sendo ele um homem tão sanguíneo, visceral, pouco identificado com um temperamento contemplativo. O *Sermão da Nossa Senhora do Ó* me deu a resposta para isso: a eternidade e o desejo são a mesma coisa. É uma frase completamente contemporânea, muito pouco barroca, sobretudo considerando que é do século XVII (GONÇALVES FILHO, 2008)

A admiração pela obra de Vieira fez com que Pedrosa criasse uma personagem cega, que também possui um fascínio pelos *Sermões* do jesuíta e que se orienta pela leitura destes para percorrer novos caminhos em sua vida. Vários dos fragmentos intercalados no interior do romance mantêm estreita relação com a questão da visão, do olhar, da cegueira, da luz ou de algo que a ela se refere:

A cegueira que cega cerrando os olhos, não é a maior cegueira: a que cega deixando os olhos abertos, essa é a mais cega de todas [...] Homens com olhos abertos e cegos. (p. 58)

Não vos tem acontecido alguma vez ter os olhos postos e fixos em uma parte, e porque no mesmo tempo estais com o pensamento divertido [...] podemos ver não ver conjuntamente (p. 63)

[...] como pode ser que haja homens tão cegos, que com os olhos abertos não vejam as coisas como são? (p. 67)

Luzia a luz, e não havia olhos que a vissem luzir; alumiaava ela só o universo, e não havia em todo o universo olhos que se alumiassem com ela [...] (p. 95)

São incapazes os olhos do invejoso de ver luzir (diz Santo António), que se um invejoso fosse ao céu logo haveria de ficar totalmente cego; porque a luz da glória e bem-aventurança do próximo o havia de cegar. (p. 98).

Sabeis por que choram os olhos? Porque veem. (p. 119).

Que coisa é a conversão de uma alma senão entrar um homem dentro de si, e ver-se a si mesmo? Para esta vista são necessários olhos, é necessária luz, é necessário espelho (p. 147).

A autora intercala excertos da obra do padre Vieira em toda a narrativa, como se estas palavras atuassem como uma luz para Clara que perdeu a visão, promovendo um diálogo intertextual com o legado do padre e conhecido orador barroco, chamado de “Imperador da Língua Portuguesa” pelo poeta Fernando Pessoa. A protagonista ouve um chamado do jesuíta: “Digo-te que Vieira nos chama [...]” (p.17) [...] “palavras capazes de boiar sobre esse mar de morte que é o tempo, encontrei-as nos teus textos, Vieira – cordas de frases resistindo às intempéries e a si mesmas” (p. 94). A narrativa traz para a atualidade a prosa engenhosa de Vieira, por meio de fragmentos que são grafados em negrito e se alternam no discurso com as vozes enunciadoras da narrativa. Vieira que, nas palavras da narradora, é “homem multiculturalista [que tinha o] poder de transformar o mundo através da palavra” (p. 23).

Há um fragmento, que não está em negrito, por não se tratar de trecho dos *Sermões*, na segunda parte do romance, “Desejo” em que Clara descreve ouvir a “voz” do padre Vieira: “Abandonei o grupo de seguidores de António Vieira e, no entanto a voz ressoa continuamente em mim. A voz dele, ou a voz do meu sonho dele?” (p. 130). Assim, nas palavras do próprio Vieira:

Que alguém como vós busque ainda nas minhas letras alguma luz, é sinal de o amor que entre elas pobrementemente estremecia transporta ainda a cor do sangue de Nosso Senhor Jesus Cristo que se deixou crucificar para descrucificar a humanidade. É esse amor que perseguis, senhora, cuidando que o encontrareis na minha história. [...] Perdoai-me que vos interpele como se vos fosse o amigo íntimo que queres ver em mim: amaríeis esse homem morto se não vos tivesse morrido nele o fulgor dos olhos? Amais o homem ou o círculo da vida que nele ou o círculo da vida que nele desenhaste inteiro? (p. 130)

Ao ouvir as “vozes” de Vieira, Clara se autoquestiona: amaria António, o professor brasileiro, se não tivesse perdido a visão por causa do seu amor por ele?

Esse diálogo empreendido pela narrativa com os textos de Vieira, segundo Pereira (2018), aparece na atualidade da literatura na escrita vários autores. No caso da Pedrosa, há uma relação entre a eternidade o desejo, o que foi descrito pelo jesuíta no *Sermão de Nossa Senhora do Ó*, como foi mencionado acima.

A autora lista os sermões e avisa que trechos serão utilizados ao longo da narrativa, engendrando uma performance de valor não só ao texto em si, mas à ideia que perpassa por toda a construção do romance e, conseqüentemente pelo indivíduo atual: a relação intrínseca das vicissitudes e conflitos humanos. Pedrosa apresenta um diálogo com os textos vieiranos para mostrar a obscuridade e incompletude derivada do desejo que há no homem (PEREIRA, 2018, p. 8).

Desse modo, a narrativa de Inês Pedrosa discute a questão conflituosa do homem contemporâneo, o que a aproximaria da estética barroca, em que os contrários convivem em harmonia e em que acentuam-se os jogos de ideias.

O jogo de ideias sempre presente nos textos de Vieira suscita sempre novas interpretações, que, como assinala Calvino (2007), caracteriza-se como um importante papel dos clássicos, ou seja, as constantes releituras, uma vez que “toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.” (CALVINO, 2007, p. 12). Portanto, o ato da releitura é altamente revelador quanto seria a primeira leitura, ou seja, o que provém dos clássicos trará novos conhecimentos, novos saberes para a formação do indivíduo.

Ainda com referência à questão de como os textos do barroco ressoam na literatura atual, Schollhamer (2016) assinala que refletir sobre a presença de ecos do barroco nos textos literários contemporâneos caracteriza-se, em menor escala, em buscar esses traços no barroco literário histórico do que procurar “analogias e constelações, ricas de significação, entre a sensibilidade estética do estilo barroco e as tendências da literatura contemporânea” (SCHOLLHAMMER, 2016, p. 56). Como assinala Pereira (2018), a relação entre a eternidade e o desejo, no sermão de Vieira, atua num processo de simbiose, em que estes elementos se apresentam entrelaçados, uma vez que se unem a transcendência e o sentimento humano.

A condição conflituosa inerente à estética barroca está muito presente no homem da contemporaneidade, que é um ser múltiplo e fragmentado, daí emerge uma aproximação com o barroco. Nesse contexto, os estudos sobre a estética do barroco transpõem o século XVII e permanecem atuais, como na obra de Inês Pedrosa. Assim, como afirma Pereira (2008), o engenho

da escrita de Vieira traz à tona uma série de “temáticas, nuances de um homem contemporâneo, formalizando o processo de (des) personalização, de uma imposição de uma nova metafísica humana, desbussolada, outrora catalogada no seiscentismo” (PEREIRA, 2018, p. 10).

Referindo-se à obra do orador barroco, a protagonista Clara afirma necessitar das palavras de Vieira para repensar e reconstruir a própria vida.

Preciso desse talento que te fazia dobrar o tempo e o rosto da História à medida de teus desejos, e considerar as derrotas de hoje como experiências da dor destinadas a ampliar o triunfo das vitórias futuras. Preciso das tuas palavras de pedra, Vieira, para amparar a precariedade do meu caminho (p. 49).

À visão do significado atemporal da pregação de Vieira, une-se a relação que a protagonista mantém com o discurso do orador barroco, cujas palavras são de “pedra” e que assumem um papel revelador na vida de Clara, orientando-lhe uma total transformação na trajetória de vida.

Mudei de hemisfério e de sotaque, acreditando que deixaria de escutar a verdade das vozes sob a melodia cor de doce de leite do português do Brasil. Ledo engano – a densidade da dor eleva-se, no balanço meigo destas vozes, a níveis que a minha alma desconhecia. Tudo aqui me fala; o ar, as estrelas, os anjos barrocos, o espectro de António Vieira, o Cristo crucificado com sangue de rubis, o sol, a chuva (p. 133).

A protagonista vivencia uma plena identificação com os costumes, com o clima e com o jeito de ser do povo brasileiro. Ademais, no decorrer da narrativa, Clara entenderá que precisa aceitar sua nova condição de deficiente visual e que as palavras possuem um poder significativo, apesar de sua limitada capacidade para refletirem a sociedade tão complexa como a contemporânea. Entretanto, seguir o caminho trilhado pelas palavras de Vieira, na visão da protagonista, fará com que sua cegueira física não a deixe mais limitada do que uma pessoa que pode enxergar.

Considerações finais

Em *A eternidade e o desejo*, de Inês Pedrosa, emerge uma reflexão sobre a questão da memória. Ao olhar para o passado, vêm à tona as incertezas da protagonista, as suas dificuldades de lidar com a cegueira, (“não sei ser cega”, p. 16) e com a perda do ser amado.

Embora não seja mais dotada da capacidade de enxergar, Clara rememora os dias passados na Bahia, através dos cheiros dos lugares que revisita. Ademais, ao perder a visão tentando salvar a vida do professor, a jovem portuguesa recomeça uma nova etapa de sua existência. “Só através dos olhos desse António que veio do Brasil, eu comecei a ver. Nos olhos dele aprendi a ler Vieira.” (p. 26).

Voltando ao Brasil para rememorar o amor que perdeu, percorre o trajeto do padre jesuíta, seguindo suas palavras presentes nos *Sermões*. Nesse contexto, Clara redescobre o amor com Emanuel, um cineasta baiano, envolvendo-se num relacionamento em que apenas o tempo presente importa. “Dizes que pensar no futuro arruína o encanto do presente (p. 163), e descobrindo a eternidade e o desejo “A quem me dá a eternidade não posso oferecer menos do que a minha eternidade. És todo para desejar, meu amado, e os meus desejos são todos como tu.” (p. 177).

A cegueira de Clara traz, em seu bojo, novas dimensões inesperadas e contraditórias em relação ao senso comum - como no paradoxo barroco – dialogando com as palavras e com as ideias do padre António Vieira, o que se configura como uma redenção na vida da professora portuguesa,

não obstante estar ausente a essência religiosa. Clara se reedifica, em meio a muitas contradições e à perda da visão, adquirindo uma percepção mais abrangente do mundo onde está inserida e, segundo as palavras da narradora, renascendo para a vida.

Referências

- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Tradução: Paulo Soethe. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CESAR, Ana Cristina. *A tens pés*. 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- CÍCERO, Antônio. *Guardar*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- GONÇALVES FILHO, Antônio. A eternidade e o desejo. Entrevista. Caderno de Cultura d'O Estado de São Paulo. *Jornal O Estado de São Paulo*. 13/07/2008.
- PEDROSA, Inês. *A eternidade e o desejo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- PADRÓS, Enrique Serra. Usos da memória e do esquecimento na História. In *Literatura e Autoritarismo*. O esquecimento da violência. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/grpesqla/revista/num4/ass02/pag01.html> Acesso em 13 de junho de 2019.
- PÉCORÁ, Alcir. Introdução. In VIEIRA, Antonio. *Sermões*. Tomo I. Org. Alcir Pécora. São Paulo: Hedra, 2014.
- PEREIRA, Thomaz Heverton dos Santos. A voz de cisnes e o barroco: pensar o homem contemporâneo *Revista Entrelaces*. v. 1 nº 12, abr.-jun. 2018.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução: Alain François. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007.
- SCHOLLHAMMER, Karl Erik. O cenário do ambíguo – traços barrocos da prosa moderna. In: SCHOLLHAMMER, Karl Erik. *Além do visível: o olhar da literatura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016
- SAMOYAL, T. *A intertextualidade*. Trad. Sandra Nitri. São Paulo: HUCITEC, 2008.
- VIEIRA, Antonio. *Sermões*. Tomo I. Org. Alcir Pécora. São Paulo: Hedra, 2014.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020

DIVERSIDAD, DISCAPACIDAD Y ESCUELA: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO UNA CUESTIÓN DE DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA

André Luiz Pereira Spinieli³⁹

Resumen

La educación inclusiva es una de las pautas de los derechos humanos de las personas con discapacidad, y se puede decir que hoy se ha convertido en realidad para varios estudiantes que pertenecen a este grupo a la escuela en todos los niveles, en compañía de estudiantes sin discapacidad. Desde el método bibliográfico, el objetivo es presentar una aproximación entre la educación inclusiva y los principios de derechos humanos y derechos de ciudadanía, demostrando que la construcción de un ambiente escolar que valore la inclusión social y supere las barreras que enfrentan las personas con discapacidad. La discapacidad es esencial para la consolidación de la ciudadanía social.

Palabras clave: Personas con discapacidad. Educación inclusiva. Derechos humanos. Ciudadanía.

Resumo

A educação inclusiva é uma das diretrizes dos direitos humanos das pessoas com deficiência, sendo possível afirmar que hoje se tornou realidade para diversos alunos pertencentes a esse grupo a escolarização em todos os níveis, na companhia de alunos sem deficiência. A partir do método bibliográfico, objetiva-se apresentar uma aproximação entre a educação inclusiva e os princípios dos direitos humanos e dos direitos da cidadania, evidenciando que a construção de um ambiente escolar que preze pela inclusão social e pela superação das barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência é essencial para a consolidação da cidadania social.

Palavras-chave: Pessoas com deficiência. Educação inclusiva. Direitos humanos. Cidadania.

Introducción

Los derechos humanos son la fuente de importantes luchas sociales libradas a lo largo de la historia occidental de la humanidad, que aparecen como una parte sustancial de la naturaleza humana, ya que hoy ya no son productos que dependen completamente del reconocimiento legal formal o incluso de cualquier conciencia social que tenga como objetivo aceptarlos, ya que su existencia se basa en una perspectiva que escapa a las balizas puramente jurídicas, alcanzando un verdadero plano para más allá del derecho.

En el contexto del reconocimiento de los derechos considerados típicamente fundamentales para la vida humana, las declaraciones internacionales emergen como las principales referencias legales y sociales para la enunciación de los derechos humanos. Dado el objeto de estudio de este escrito, se destaca la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada en 2008, responsable de inaugurar otra perspectiva de confrontar la realización de los derechos fundamentales de este grupo, etiquetados internacionalmente por los aspectos de la patente de vulnerabilidad social, con mayor autonomía e independencia.

A pesar de la existencia de otros derechos en el documento, la educación para las personas con discapacidad en general sigue siendo considerada como uno de los principales objetos de discusión en el ámbito jurídico nacional e internacional, especialmente en lo que respecta a la implementación de una educación adecuada, inclusiva y capaz de transmitir derechos de ciudadanía

³⁹ Estudiante de maestría en Derecho en el Programa de Posgrado de la Universidad Estadual Paulista (UNESP), campus de Franca-SP. Abogado. Correo electrónico: spinieliandre@gmail.com.

y enseñar en ciudadanía. Ciertamente, la importancia de los derechos educativos para las personas con discapacidad no se limita a la mera realización del proceso de promoción de la diversidad social, con la participación de personas que tienen un historial de exclusión en el campo de los proyectos colectivos, sino que también afectan a estas personas, siempre que de los actores del movimiento de inclusión social en sí, en relación con el protagonismo de las luchas dirigidas al reconocimiento de una situación de sujeto de derechos.

El reconocimiento puede simplificarse a partir de la siguiente ecuación: dado que las personas con discapacidad son personas humanas, ciertamente disfrutaban de los mismos derechos que las personas sin discapacidad, especialmente en el campo educativo, como observancia del principio de equidad. La inclusión social de las personas con discapacidad en el contexto escolar – que no se limita a uno u otro tipo de educación, sino que abarca a todos, desde la educación preescolar hasta la superior – es un elemento indispensable para la construcción de una ciudadanía activa. Dado que el mantenimiento de la escuela de la manera constitucional sugiere la adhesión de los estudiantes sin discapacidad a la inclusión de estudiantes con discapacidad, también es esencial para su proceso de conciencia sobre las diferencias.

Por lo tanto, el objetivo de este documento es presentar una reflexión sobre la inclusión escolar de las personas con discapacidad en general desde una perspectiva de derechos humanos, suponiendo que la educación, asociada con los procedimientos de inclusión social, es un mecanismo central, si no suficiente, para prever una ciudadanía prevista constitucional y convencionalmente. Para la realización del trabajo, se adopta el enfoque bibliográfico, mediante la revisión de la literatura nacional e internacional, con énfasis en la producción académica latinoamericana, que ha aportado contribuciones significativas para pensar sobre los problemas y desafíos que rodean el derecho a educación inclusiva.

Protección jurídica del derecho a la educación inclusiva para personas con discapacidad

La reformulación de las complejidades del sistema constitucional brasileño desde finales de los años ochenta representó la promesa a la población de la expansión de los derechos fundamentales, hasta el punto de formar parte de una sociedad que, revigorizada con el fin del régimen dictatorial de la historia nacional y en período de transición en el campo de las filosofías sociales, persiguiesen los valores democráticos apreciados y trajo consigo la bandera de la inclusión social y la promoción de la diversidad, para la introducción de grupos marginados histórica y socialmente en proyectos sociales.

El alejamiento de un pasado en el que la condición humana se ha reducido a un estado de miseria de los derechos humanos y fundamentales es el sello distintivo de un nuevo ciclo destinado a proteger los derechos de las minorías y los grupos vulnerables. Si bien podría simplemente dejar que el legislador no constitucional designe a estos grupos minoritarios y vulnerables, el constituyente prefirió ir más allá de simplemente indicar quién podría ser considerado en este aspecto de la vulnerabilidad y establecer reglas específicas destinadas a proteger completamente a las personas de esos grupos, entre otros. Estos incluyen personas con discapacidades, un grupo de personas de reconocida exclusión social histórica.

En el caso específico de Brasil, el Documento de Protección Internacional sobre los Derechos Fundamentales de las Personas con Discapacidad representa la verdadera marca del nuevo constitucionalismo establecido a partir de la reformulación de las bases constitucionales, ya que ganó prominencia en la legislación brasileña después de ser el primer tratado de derechos humanos aprobado en virtud del procedimiento especial para internalizar tratados y convenciones internacionales de derechos humanos. Debe recordarse que dicho mecanismo fue instituido en 2004 por la enmienda constitucional que reformó drásticamente las normas pertinentes a la judicatura, y

desde entonces ha hecho que las normas convencionales sean equivalentes a las presentadas por la constitución federal en forma de enmienda constitucional.

La principal contribución de la Convención es brindar una perspectiva amplia y universal sobre la protección de los derechos de las personas con discapacidad, ya que no se limita a establecer uno o algunos derechos, sino a todos, así como no se limita a especies específicas de discapacidad, abrazándolos a todos bajo la misma filosofía protectora. De hecho, su propuesta de reconocer los derechos humanos de un grupo entendido como vulnerable y que ha estado a la vanguardia de los problemas sociales durante décadas de historia humana tiene como objetivo elevar al grupo hasta el punto de permitir su inclusión social.

En lugar de simplemente enumerar los derechos fundamentales de las personas con discapacidad, bajo el aspecto de la estandarización, la Convención "une en un documento internacional un conjunto de derechos humanos reconocidos a un grupo de préstamo de derechos, personas con discapacidad" (MARTEL, 2011, p. 91) A partir de entonces, el carácter universalista de los derechos humanos se reafirma a través del reconocimiento de las necesidades relativas a los derechos fundamentales fundamentalmente individuales y sociales de carácter colectivo, que las personas con discapacidad en su intento de ejercer sus derechos en igualdad con los otros miembros de la sociedad.

La ausencia de maestros e intérpretes capacitados para brindar atención individual y especializada a los estudiantes con discapacidades en las escuelas brasileñas representa el abandono estatal de las necesidades específicas de estas personas. Además, es evidente la indiferencia de las entidades gubernamentales a la necesidad de proporcionar espacios que respeten, es decir, que estén de acuerdo con los parámetros normativos de accesibilidad arquitectónica para dichos espacios, lo cual está regulado en la legislación brasileña por el Estatuto de la Persona con Discapacidad, 2015, y antes por las leyes n°. 7.853/89 y 10.098/00, asociado con la Norma Técnica ABNT NBR 9050/2004.

Según Romeu Sasaki (2008, p. 84-86), todavía hay brechas de comunicación entre las materias activas y pasivas del proceso de enseñanza, además de la recurrencia de prácticas discriminatorias negativas practicadas por otros estudiantes, con el recubrimiento de las peculiaridades de la intimidación sistemática (*bullying*), o incluso por profesionales en las escuelas. Estas son barreras sociales y técnicas que impiden la inclusión de estos estudiantes con discapacidades en el entorno escolar común.

En este sentido, el profesor agrega:

La inclusión escolar es el proceso de adaptación escolar para que todos los estudiantes puedan recibir una educación de calidad, cada uno desde la realidad con la que llega a la escuela, independientemente de su raza, origen étnico, género, situación socioeconómica, discapacidad, etc. Es la escuela la que debe ser capaz de acoger a todo tipo de estudiantes y ofrecerles una educación de calidad, es decir, respuestas educativas compatibles con sus habilidades, necesidades y expectativas. (SASSAKI, 2008, p. 84)

Si bien el sentido común cae en un error terminológico y material, los procesos de integración e inclusión social no deben confundirse, porque, mientras que el primero trata específicamente de la idoneidad de los estudiantes con discapacidades para las estructuras físicas, curriculares y pedagógicas, administrativas, políticas y relacionales, El segundo requiere un doble esfuerzo, que proviene de los propios estudiantes con discapacidades, como actores de su desarrollo social, y de los responsables de colocar a estos estudiantes en igualdad de condiciones con los demás.

Sobre esta diferenciación, explica el profesor:

La integración funciona bajo el supuesto de que todos los estudiantes necesitan poder aprender en el nivel preestablecido por el sistema educativo. En el caso de los estudiantes con discapacidades (intelectual, auditiva, visual, física o múltiple), la escuela ordinaria condicionó la matriculación a una cierta preparación que solo las escuelas especiales (y en algunos casos las clases especiales) podrían producir. (SASSAKI, 2008, p. 84)

Según la Convención, es posible hablar de inclusión social completa desde el momento en que se superan las barreras sociales, arquitectónicas, de comunicación y de otro tipo con el desarrollo y la implementación de un plan de accesibilidad. La propuesta debe tener en cuenta todos los aspectos de la vida cotidiana de estas personas, para que puedan destacarse, en función de los principios de mayor autonomía e independencia de las personas con discapacidad, incluso en el entorno escolar, por lo que es un tema típico de protección de Derechos humanos de las personas vulnerables.

Por otro lado, la protección de los derechos sociales fundamentales de las personas con discapacidad en el sistema jurídico y político brasileño se reformuló a partir de la entrada en vigor del Estatuto de los Discapacitados, Ley n.º. 13.146/15, que afirma que la educación es un derecho de estas personas, especialmente en la forma de un sistema educativo inclusivo que cubre todos los niveles de aprendizaje. Aún de acuerdo con el estándar actualmente vigente, el propósito de la educación inclusiva es precisamente permitir que las personas con discapacidad desarrollen, en la mayor medida posible, las habilidades e intereses personales de estos individuos.

Además, la realización del derecho a la educación inclusiva no es responsabilidad exclusiva del estado, sino que también abarca a la familia, la sociedad en general – cuya acción se refleja en gran medida en la promoción de los derechos sociales por parte de la sociedad civil organizada – y la propia comunidad escolar, que debería garantizar el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en el menor tiempo y con la mayor calidad posible. Específicamente, el Estado es responsable de garantizar, desarrollar y monitorear el sistema educativo inclusivo en su conjunto, en los diversos niveles y modalidades, como buscar mejorar el proyecto pedagógico que institucionaliza la atención educativa especializada (BRASIL, 2015).

De hecho, no se puede quitar la importancia del movimiento normativo para los derechos sociales fundamentales de las personas con discapacidad, especialmente el derecho a la educación inclusiva. Sin embargo, todavía no se espera una ola de efectividad con respecto a tales derechos, lo que lleva a lo que dijo Norberto Bobbio (1992, p. 10):

El lenguaje de los derechos tiene indudablemente una gran función práctica, que es que las empresas son una fuerza particular en las demandas de los movimientos que demandan para sí mismos y para otros la satisfacción de nuevas necesidades, materiales o morales; pero se vuelve engañoso ocultar u ocultar la diferencia entre el derecho reclamado y el derecho reconocido y protegido.

Esto significa que aunque estos derechos se reconocen a través de la positivización en el orden internacional y nacional, el hecho es que todavía se observan numerosos desafíos para su realización. A partir de estos análisis, queda claro y es posible decir que el contenido legal básico de los derechos de las personas con discapacidad, incluso la educación inclusiva, no es más que la implementación del principio constitucional de igualdad, que impide la introducción de tales personas en situaciones de discriminación, pero si ubicadas en una situación privilegiada frente a otros, como medida de inclusión social.

En el campo del derecho educativo inclusivo, explica Vera Lúcia Flor Sénéchal de Godoffredo (1999, p. 45-46):

[...] el movimiento por una sociedad inclusiva es internacional, y Brasil está involucrado en él, lo cual es al menos apropiado, ya que tenemos alrededor de 15 millones de personas discapacitadas según las Naciones Unidas (ONU), cuya gran mayoría es Probablemente esperando la oportunidad de participar en la vida en sociedad, como es su derecho. Por lo tanto, necesitamos una nueva escuela que aprenda a reflexionar críticamente e investigar. Una escuela que no teme correr riesgos, con el coraje suficiente para crear y cuestionar lo establecido, en busca de direcciones innovadoras y en respuesta a las necesidades de inclusión.

De esta manera, las primeras líneas de una educación inclusiva que son propiamente derechos humanos se trazan como un mecanismo para la inclusión social y, en consecuencia, para el desarrollo humano de las personas con discapacidad. Además, la educación inclusiva también es esencial para la construcción de una noción de ciudadanía, en la forma constitucionalmente diseñada, ya que permite la participación de personas con discapacidad en un aspecto importante de la vida civil, esencial para la formación humana, que aún es tímida, aunque las manifestaciones de esta realización son notorias.

Derechos humanos y ciudadanía: educación especial e inclusión en debate

Los derechos humanos deben entenderse como aspectos esenciales de la experiencia humana y que acompañan a cada individuo desde el momento de su nacimiento, sin perjuicio del hecho de que, en algunos casos, esta protección humanística se produce incluso antes de venir al mundo. La comprensión de los derechos humanos está estrechamente relacionada con la noción de condición humana, ya que el ser humano es el verdadero sujeto de tales derechos. La comprensión actual del concepto de derechos humanos está vinculada a la dinámica empleada por el constitucionalismo transnacional, que relaciona los derechos internos con los derechos internacionales (TEIXEIRA; KÖCHE, 2003). Desde esta misma perspectiva, los derechos de ciudadanía implican fundamentalmente la idea de que un individuo está en relación con un sistema de reglas universales. Como dice el sociólogo Roberto DaMatta (1997), la noción de ciudadanía constituye una forma específica de pertenencia del individuo a una totalidad social dada, de modo que hoy en día se han establecido discusiones sobre el concepto de ciudadanía en los ámbitos político, legal, moral, político y sociológico.

Al presentar la confluencia de los temas de derechos humanos y derechos de ciudadanía, se presenta el tema de la universalización del acceso a la educación, centrándose en las personas con discapacidad, cuya propuesta es precisamente abandonar el sesgo puramente heterogéneo y alcanzar una perspectiva Educación inclusiva y participativa, protagonismo de las personas con discapacidad. El tema de la inclusión escolar no debe tratarse como una mera pretensión utópica del grupo vulnerable de personas con discapacidad y otros sectores de la sociedad que milita por ellos, sino una construcción que requiere un proceso colectivo, como el compromiso de la sociedad, la familia, de la entidad estatal y, aún más, de la comunidad escolar.

La educación en derechos humanos debe ser parte de la formación de personas que tengan entre las características básicas el respeto a la diversidad y que lleven consigo la propuesta de inclusión social de los estudiantes con diversas discapacidades. Por cierto, "educar en principios inclusivos también es característico de una escuela ciudadana y está preparado para recibir cualquier tipo de estudiante, es decir, una persona con o sin discapacidad" (MANICA; CALIMAN, 2015, p. 56), lo que vale la pena decir. Es un verdadero deber de la escuela contemporánea traer aspectos de inclusión para las personas con discapacidad en su medio, independientemente del grado de discapacidad o incluso las dificultades específicas de cada estudiante.

No se puede olvidar que la necesidad de una educación inclusiva surge de la adopción del modelo social de abordar los problemas de las personas con discapacidad en la década de 1980, especialmente en el derecho internacional, como un medio para desafiar la normalidad de la educación. Innovando, la profesora Agustina Palacios (2008, p. 382) ha argumentado que el tema de la educación inclusiva beneficia a todos los estudiantes, independientemente de las limitaciones funcionales presentes en las personas con discapacidad, ya que las necesidades especiales son observables en cada estudiante. La diferencia con las personas con discapacidad es que históricamente no se ha prestado atención a los problemas y necesidades que enfrentan esas personas en el sistema educativo común.

Fue a partir del modelo social que se tuvieron en cuenta las necesidades educativas de las personas con discapacidad, especialmente por el hecho de que, desde entonces, ha habido un cambio en el concepto de personas con discapacidad y en la realización de sus derechos fundamentales, que ahora ya no son una obligación exclusiva de estas personas, sino de toda la sociedad, dotada de la carga de adaptarse a las demandas sociales del grupo en cuestión. Es decir, el cambio conceptual implicaba la comprensión de que ningún estudiante o estudiante debería verse obligado a adaptarse al método educativo propuesto, sino todo lo contrario, la educación es el objeto que debe adaptarse para satisfacer las necesidades individuales y buscar los mejores intereses de la persona con discapacidad.

La investigación sobre los derechos fundamentales de las personas con discapacidad ha demostrado que los conceptos de inclusión y exclusión social son incompatibles entre sí, de modo que mientras exista la segregación, la educación definitivamente no puede considerarse inclusiva. Esto se debe a que, en la actualidad, existe una opinión casi unánime en el campo académico con respecto a la construcción de escuelas específicas para personas con discapacidad, que se llamarían "escuelas de educación especial". De hecho, la creación de entornos escolares específicos para estudiantes con discapacidades va en contra de los derechos humanos y la construcción de ciudadanía para esas personas, ya que permite la marginación de los estudiantes que tienen tales características, dejándolos al margen de la educación regular y afirmando exclusión social. La Convención busca erradicar esta percepción social al traer a las personas con discapacidad a la escuela ordinaria para que los estudiantes con discapacidad puedan desarrollarse con otras personas.

La educación inclusiva tiene dos facetas, porque vivir con la diferencia no es realmente correcto solo para aquellos considerados diferentes, como las personas con discapacidad, incluido en este aspecto un derecho dirigido específicamente a la mayoría, que puede vivir con la minoría, aprender sobre la tolerancia y el humanismo como principio del desarrollo social y promover su inclusión social y escolar. No es sorprendente que haya un crecimiento gradual en el número de estudiantes con discapacidades que reciben educación en todos los niveles en compañía de compañeros de clase que no tienen ningún tipo de discapacidad.

Ya está demostrado que los entornos educativos que tienen como principio la inclusión de las personas con discapacidad son muy beneficiosos para la consolidación de los derechos humanos de los miembros de este grupo y también para la reproducción del reconocimiento en la sociedad contemporánea, caracterizada por la complejidad y las relaciones multifacéticas y diversificadas. Los estudiantes con discapacidades que se encuentran en espacios educativos inclusivos tienen más probabilidades de desarrollar "habilidades de lectura y matemáticas, y tienen bajas o nulas tasas de ausencia en el aula y menor propensión a problemas de conducta" (SPINIELLI, 2018, p. 527). Además, los propios maestros y administradores escolares también se benefician de la educación inclusiva, capaces de pensar y desarrollar capacidades humanas útiles para superar cualquier prejuicio contra las personas con discapacidad que aún pueda existir, enfatizando la idea de recibir diferencias.

Esto es correcto en la afirmación de que la educación inclusiva es una cuestión pertinente de los derechos humanos y los derechos de ciudadanía, que sirven como repositorios para el pensamiento legal, social y político de estos reclamos de las minorías y los grupos vulnerables, además de funcionar como marcos teóricos para promover la práctica inclusiva de las personas con discapacidad. La función de la escuela es precisamente servir como un espacio para desarrollar el conocimiento sobre los derechos humanos y la ciudadanía, lo que no permite elegir a sus estudiantes o incluso para garantizar la discriminación negativa en todas sus formas, sino para enseñar ciudadanía e inclusión, promoviendo el debate sobre la diversidad en la convivencia y teniendo como camino la estructuración de la sociedad libre, justa y solidaria que el constitucionalismo contemporáneo ha buscado.

Consideraciones finales

La formulación de los derechos humanos y los derechos de ciudadanía en las últimas décadas ha establecido precedentes importantes en el sistema legal nacional, en particular al establecer la garantía de igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia de cualquier individuo en el entorno escolar, que emerge como un instituto notorio la educación inclusiva tal como se trabajó en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2008.

La inclusión social de las personas con discapacidad en la escuela es un elemento indispensable para construir una ciudadanía activa, ya que la escolarización inadecuada representa el mantenimiento del estado consolidado de violación sistemática de los derechos fundamentales de estas personas, así como la negación de la dignidad y las normas jurídica aplicables, nacionales e internacionales. La ausencia de una educación inclusiva legitima las distinciones personales que parecen ser incompatibles con la esencia democrática e inclusiva adoptada por el orden constitucional brasileño y los documentos internacionales sobre el tema.

Por lo tanto, se concluye que la educación inclusiva tiene como objetivo contribuir a la extinción de las violaciones de los derechos humanos de las personas que son miembros de este grupo y lograr el estado de ciudadanía constitucional.

Referencias bibliográficas

- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 25 ago. 2019.
- DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1997.
- GODOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal de. **Educação: direito de todos os brasileiros**. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Salto para o futuro: educação especial**. Brasília: Educação à distância, 1999.
- MANICA, Loni Elisete; CALIMAN, Geraldo. **A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente**. Brasília: Liber Livro, 2015.
- MARTEL, Letícia de Campos Velho. Adaptação razoável: o novo conceito sob as lentes de uma gramática constitucional inclusiva. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 8, n. 14, p. 89-113, jun. 2011.
- PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. Madrid: Grupo Editorial CINCA, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Artigo 24 – Educação. *In*: RESENDE, Ana Paula C. de; VITAL, Flávia Maria de Paiva (Orgs.). **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência comentada**. Brasília: CORDE, 2008.

SPINIELI, André Luiz Pereira. A pessoa com deficiência e o direito constitucional à educação inclusiva. *In*: SGARBOSSA, Luís Fernando; IENSUE, Geziela (Orgs.). **Direitos humanos e fundamentais**. Campo Grande: Instituto Brasileiro de Pesquisa Jurídica, p. 509-532, 2018.

TEIXEIRA, Anderson Vichinkeski; KÖCHE, Rafael. Um direito sem Estado? Direitos humanos e a formação de um novo quadro normativo global. **Revista de Direito Internacional**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 87-100, 2013.

Enviado em 30/12/2019

Avaliado em 15/02/2020

DESAFIOS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA A CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA⁴⁰

Andréia Eloisa França⁴¹
Francine Cordeiro Bobato⁴²

Resumo

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de conclusão de curso e objetiva compreender os desafios enfrentados pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a conclusão da Educação Básica, além de identificar os motivos da evasão desses alunos no percurso da EJA. No Brasil ainda existem cerca de 13,1 milhões de pessoas analfabetas e este dado instiga a discussão. Na modalidade de ensino EJA existem vários problemas sociais que impedem esses jovens de concluir a Educação Básica, e que suscitam questionamentos de o porquê este direito não é assegurado. O aporte teórico-metodológico de abordagem qualitativa utilizou a pesquisa bibliográfica e de campo para a construção dos dados. A construção teórica apoiou-se em autores como Pinto (1993), Freire (1980), Arroyo (2007), Dayrell (1996), Carvalho (1989), Fonseca (2002), Castilho e Latapí (1983), Dias (2013), Miguel, Vidal e Araujo (2011), Paiva, Machado e Ireland (2007), Soares, Giovanetti e Gomes (2007), e Thompson (2002). A partir do questionário fechado aplicado aos sujeitos da EJA buscamos desvelar, com maior profundidade, as dificuldades que esses jovens e adultos enfrentam para concluir a Educação Básica. Os dados encontrados permitiram compreender que muitos dos sujeitos da EJA precisaram abandonar a escola para ajudar financeiramente os pais, e voltaram a estudar na tentativa de conseguir um emprego melhor e cursar o Ensino Superior. Isto revela que há uma lacuna nas políticas públicas e muitas desigualdades sociais presentes no meio social que esses jovens vivem. Deste modo, concluiu-se que é preciso que as políticas públicas realizem ações e projetos voltados às famílias que se encontram em vulnerabilidade social e garantam o acesso, permanência e qualidade na educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas Educacionais. Educação.

Abstract

This article is the result of a course completion research and aims to understand the challenges faced by students of Youth and Adult Education (EJA) for the completion of Basic Education, in addition to identifying the reasons for the evasion of these students in the course of EJA. In Brazil, there are still about 13.1 million illiterate people and this data instigates the discussion. In the EJA teaching modality there are several social problems that prevent these young people from completing Basic Education, and which raise questions about why this right is not guaranteed. The theoretical-methodological contribution of a qualitative approach used bibliographic and field research to build the data. Theoretical construction was supported by authors such as Pinto (1993), Freire (1980), Arroyo (2007), Dayrell (1996), Carvalho (1989), Fonseca (2002), Castilho and Latapí (1983), Dias (2013), Miguel, Vidal and Araujo (2011), Paiva, Machado and Ireland (2007), Soares, Giovanetti and Gomes (2007), and Thompson (2002). From the closed questionnaire applied to the subjects of EJA, we seek to reveal, with greater depth, the difficulties that these young people and adults face in completing Basic Education. The data found allowed us to understand that many of the subjects of EJA had to leave school to help their parents financially, and returned to study in an attempt to get a better job and attend Higher Education. This reveals that there is a gap in public policies and many social inequalities present in the social environment that these young people live. Thus, it was

⁴⁰Estudo apresentado oralmente na X Semana de Estudos de Pedagogia, evento promovido pelo departamento do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Irati – PR.

⁴¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Email: andreia.ef2016@gmail.com

⁴² Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Irati-PR. Doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Email: frann_2005@yahoo.com.br.

concluded that it is necessary that public policies carry out actions and projects aimed at families that are in social vulnerability and guarantee access, permanence and quality in education.

Keywords: Youth and Adult Education. Educational Policies. Education.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se em uma modalidade de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°. 9394 de 1996, sendo de organização pública que atende, em sua maioria, pessoas que não tiveram acesso e oportunidade de estudar no Ensino Fundamental e Médio na idade apropriada. Assim, a Lei explicita, em seu artigo 37, que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996).

O estudo buscou desvelar os desafios enfrentados pelos alunos da EJA para concluir sua formação em nível básico. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), no Brasil ainda existe cerca de 11,3 milhões de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais, representando 6,8% dessa população (BRASIL, 2018). Este dado é alarmante e suscita certos questionamentos. Porque a taxa de analfabetismo no Brasil ainda é alta? Quais os motivos da evasão dos alunos no percurso da EJA? Quais os desafios que a gestão da EJA enfrenta para garantir a qualidade de ensino e permanência dos educandos?

No Brasil existem vários problemas em relação à Educação de Jovens e Adultos, tanto em nível econômico quanto social. Segundo o ex-ministro da Educação, Mendonça Filho⁴³, as dívidas deixadas na gestão anterior foram em torno de R\$ 138 milhões, em programas como *Brasil Alfabetizado* (PBA – BRASIL, 2013), que é voltado para a educação de jovens, adultos e idosos, e que tem como objetivo superar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no Brasil; *Programa Nacional de Inclusão de Jovens* (Pro Jovem), um programa de ensino destinado a jovens entre 18 e 29 anos que foram excluídos da escola e da formação profissional por estarem em situação de vulnerabilidade social, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou oportunidade de estudar na idade apropriada (BRASIL, 2019).

Na EJA há problemas sociais, como falta de verbas para as instituições, dificuldades em garantir a qualidade de ensino nas escolas e permanência dos alunos. Este último devido aos problemas vivenciados no cotidiano dos estudantes, como a distância entre o curso EJA e a residência, falta de transporte público e, em algumas instituições, não há vagas suficientes para suprir a demanda dos alunos, entre outros fatores que levam grande parte a desistir do curso.

Partindo da realidade da EJA no contexto nacional, bem como da necessidade de compreender os desafios que jovens e adultos enfrentam quando retornam à escola para concluir seus estudos, propusemos o estudo que deu origem ao presente artigo. Para isto, o aporte teórico-metodológico, de abordagem qualitativa, utilizou a pesquisa bibliográfica e de campo para a construção dos dados.

⁴³José Mendonça Bezerra Filho é um administrador de empresas e político brasileiro, consultor na área de educação e gestão pública. Foi ministro da Educação de maio de 2016 a abril de 2018. Atualmente é consultor da Fundação Lemann e da Unesco.

Partindo da questão central: quais desafios os alunos da EJA enfrentam para a conclusão da Educação Básica? Utilizamos, para construção do arcabouço teórico, autores como Pinto (1993), Freire (1980), Arroyo (2007), Dayrell (1996), Carvalho (1989), Fonseca (2002), Castilho e Latapí (1983), Dias (2013), Miguel, Vidal e Araujo (2011), Paiva, Machado e Ireland (2007), Soares, Giovanetti e Gomes (2007), e Thompson (2002). Além disso, para a coleta de dados da pesquisa de campo, recorreremos ao questionário fechado, que foi aplicado aos sujeitos da EJA.

Especificidade da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada a jovens, adultos e idosos que, porventura, não conseguiram concluir seus estudos na idade apropriada. Esta modalidade de ensino deveria oferecer uma educação adequada às características e condições de vida dos educandos. As disciplinas condizem com as mesmas disciplinas que fazem parte do ensino regular, mas possuem uma carga horária diferenciada.

A EJA está organizada em duas etapas: a primeira refere-se ao ensino fundamental e é ofertada aos jovens a partir de 15 anos de idade; segunda etapa está relacionada ao Ensino Médio, destinada aos jovens a partir de 18 anos de idade ou adultos. A segunda etapa é a conclusão de sua Educação Básica, na qual o educando é preparado para ingressar no mercado de trabalho ou no Ensino Superior. O processo avaliativo na modalidade EJA é realizado por meio de provas bimestrais, com direito ao exame final.

O público da EJA constitui-se de pessoas que se afastaram da escola devido aos problemas sociais, culturais e econômicos e, sendo assim, compreender o perfil desses educandos é necessário para manter sua permanência dentro da escola, evitando a evasão (PINTO, 1993).

A formação do Educador tem papel extremamente importante, sendo indispensável, à sua prática pedagógica, contemplar ações que coincidam com o perfil, realidade, história de vida, cultura e os valores dos educandos da EJA, conforme exposto nos parágrafos 1º e 2º do artigo 37 da LDB 9.394/96, no excerto abaixo.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Neste sentido, assegurar a qualidade, acesso e permanência dos estudantes da EJA não é uma tarefa simples. Essa modalidade apresenta aspectos sociais, políticos e econômicos que, na maioria das vezes, são ignorados, comprometendo o direito do jovem e do adulto a voltar a estudar.

Para ensinar jovens e adultos é necessário saber a especificidade de sua educação, visto que o educador não ensinará nem tratará o adulto como trata uma criança. Cada educando possui certos conhecimentos vindos de suas experiências de vida.

Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação. Mas, na educação liberal de adultos, nenhum mestre provavelmente sobreviverá a uma aula – e nenhuma turma provavelmente continuará no curso com ele – se ele pensar, erradamente, que a turma desempenha um papel passivo. O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes

de maneira sutil e às vezes radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13).

Considerando isto, é importante que tanto a escola quanto o professor, compreendendo as diferenças desses alunos, utilizem práticas educativas de acordo com suas necessidades. Isto é essencial para a busca pela autonomia e realização pessoal. Educar esses jovens é um desafio para o educador. Segundo Dayrell (1996, p.65):

Esses jovens demandam mais do que a escolarização, mesmo que de melhor qualidade. Eles demandam redes sociais de apoio mais amplas, com políticas públicas que os contemplem em todas as dimensões, desde a sobrevivência até o acesso aos bens culturais. O primeiro desafio para nós educadores é ampliar a nossa reflexão para fora dos muros escolares e buscar saídas no jogo das forças sociais.

Outro fator importante é a formação do professor que irá atuar na EJA. Neste sentido, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos dispõe:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim este profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p.56).

É necessário, portanto, olhar os jovens e adultos a partir de um posicionamento crítico, compreendendo-os como sujeitos participantes da sociedade e não meramente formá-los para o trabalho. Esses jovens vêm de uma realidade social de exclusão e marginalização, e necessitam ser compreendidos dentro dessa realidade. Além disto, é necessário oportunizar a eles uma educação que possibilite a tomada de consciência para a transformação social. O diálogo e a interação entre os pares professor-aluno e aluno-aluno são essenciais na constituição de vínculos, estimulando a permanência dos jovens e adultos dentro da escola.

Outro aspecto importante diz respeito à insegurança sentida pelos alunos em dialogar na sala de aula, acreditando que a voz é somente do professor e que ele, na sua condição de aluno, tem o direito de apenas ouvir. Ainda, muitos professores esquecem que o aluno também é um sabedor que detém conhecimentos advindos de sua experiência. Além disso, o processo de aprendizagem significativa ocorre nas trocas de experiências e do diálogo.

Pinto (1993) destaca a importância de o aluno se reconhecer em sociedade, pois ele é um ser pensante, portador de ideias e, durante o processo de educação que ocorre entre o educando e o professor, haverá um encontro entre duas pessoas com saberes diferentes.

Quais os percalços dos alunos da Educação de Jovens e Adultos?

No que diz respeito aos desafios enfrentados pelos jovens e adultos para concluir a educação básica, Pinto (1993) ressalta a importância de considerar o adulto analfabeto como um ser pensante

que atua e contribui significativamente para a comunidade. Sobre esta questão, o autor afirma, ainda, que

O educador de adultos tem que admitir sempre que os indivíduos com os quais atua são homens normais e realmente cidadãos úteis. Tem de considerar o educando não como um ser marginalizado, um caso de anomalia social, mas ao contrário, como um produto normal da sociedade em que vive (PINTO, 1993, p.82).

O autor ainda dialoga a respeito de considerar o adulto como um ser normal e atuante na sociedade, um indivíduo que tem ideias, conhecimentos, é produtor de cultura e, por ser iletrado, não pode ser tratado como diferente e ser julgado como um atraso para a sociedade. A sociedade, ao julgar o adulto analfabeto dessa maneira, só o fará sentir-se incapaz, inseguro para aprender e não se reconhecendo como um ser atuante na sociedade, desistindo, assim, de voltar a estudar.

Outra questão importante destacada pelo autor refere-se ao educador com uma consciência ingênua, que não considera o adulto analfabeto como um ser sabedor. Nem todo ser letrado detém conhecimento e nem todo ser iletrado é destituído de conhecimento. Pinto (1993, p.88) salienta que “[...] o educador ingênuo recusa ver no educando analfabeto um sabedor. Classifica o analfabetismo entre os ‘males sociais’. Isto significa que dá caráter patológico ao que em realidade é a expressão de um modo de ser do homem”.

O educador, tendo uma consciência ingênua, estará fechado para compreender as causas do analfabetismo e perceber o que se passou como adulto analfabeto. Em outras palavras, não conhece sua trajetória de vida e os impedimentos que não permitiram que ele estudasse na idade apropriada. A falta de diálogo entre professor e aluno precisa ser contemplada na sala de aula. O professor, não tendo solicitude para com seu aluno, por vezes, deixa de compreender suas angústias, dificuldades, problemas, e a relação entre eles acaba ficando estagnada e distante. Pinto (1993, p.116) esclarece a necessidade de

Conceito crítico da educação como diálogo entre os educadores. A relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo. O educador ingênuo não reconhece no aluno sua qualidade de sujeito e por isso julga ser o único sujeito no ato pedagógico. Com isso corrompe e deixa incompreendido tudo o que é essencial a este ato: o encontro de consciências.

Ocorrendo essa troca de experiências e diálogos, a educação entre eles torna-se satisfatória, o aluno não se sente inferior ao professor, e a relação entre professor-aluno, a mediação de conhecimento, acontece entre ambas as partes.

Sabe-se, hoje, que a EJA pode ser olhada de um modo mais profundo e mais sensível para quebrar preconceitos que existem nesta modalidade de ensino. Outra questão importante é do educador que irá trabalhar com diferentes jovens, diferentes histórias de vida, com seus respectivos saberes, ideias e opiniões, compreender a natureza de cada jovem a quem está ensinando, a fim de cumprir sua tarefa social, que é o educar. Freire (1980, p.33-34) esclarece que, “[...] para ser válida, toda educação e toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor, dito, a quem queremos ajudar a educar-se) ”.

A importância de refletir um pouco mais sobre a vida concreta dos jovens contribuirá para o desenvolvimento pleno, do educador e educandos, para que caminhem juntos no processo do educar. Além de problemas sociais, das relações professor/aluno, associam-se aos problemas da EJA desafios para o seu desenvolvimento tecnológico, científico e econômico.

A falta de investimentos e falta de ações do Estado geram evasões, desistências, desinteresse por parte dos alunos, e a qualidade do ensino diminui. Combater esses problemas não depende somente do âmbito das instituições que ofertam a EJA, mas de políticas educacionais sérias, bem como do poder público, que nem sempre cumpre o seu papel. Neste sentido, Castilho e Latapí (1983, p.28) denunciam que:

Se o analfabetismo representa um nível extremo de carência educacional, não constitui, porém, mais que uma das facetas da situação educacional dos adultos. A insuficiência da expansão da educação formal e sua baixa eficiência ao longo do tempo produziram um fenômeno maciço de escolaridade incompleta que afeta seriamente a população adulta da região.

Desta forma, a expansão da EJA não é tão simples porque depende de boas políticas públicas. Contudo, apesar das mazelas enfrentadas, ainda que minimamente, a educação para o público jovem e adulto teve várias conquistas. Hoje existem vários programas para alfabetização de adultos, como *Brasil Alfabetizado*; *Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)* e *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*.

A EJA não é um campo muito contemplado nas políticas públicas, nas áreas de pesquisa, de diretrizes educacionais e formação pedagógica, o que relega o direito dos jovens e adultos à educação ao segundo plano. Essa é também uma maneira de marginalizar esses sujeitos. Arroyo (2007, p.23) defende que “um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos”.

Nesse aspecto, um olhar mais cuidadoso sobre a EJA e menos negativo abre portas para novos caminhos, e a sociedade, conhecendo as causas do analfabetismo, vai deixando de ter o preconceito sobre o jovem adulto como um ser excluído, atrasado, pobre, vulnerável e oprimido. Quando um jovem/adulto volta estudar, este é movido por uma intencionalidade, um objetivo, que pode se configurar como desejo de aprender mais, ter mais conhecimento, melhorar sua condição de vida com novas oportunidades de trabalho, realizar o sonho de concluir o Ensino Médio, entre outros fatores.

Sobre a questão, Dayrell (1996, p.144) comenta que “[...] afirmamos que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto de uma forma mais ampla, ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro”. Alguns jovens se sentem inseguros ao voltar a estudar pelo fato de estarem muito tempo fora da escola e fora da idade de estudar, e se sentem incapazes para concluir o curso. Por isto o apoio do professor aos seus alunos e mostrar a eles que são capazes de concluir o curso são tão importantes.

A EJA é um processo relevante na vida dos jovens que não tiveram oportunidade de estudar. Voltando a estudar, trazem benefícios para si mesmos nos âmbitos econômico, social e cultural. Fonseca (2002, p.325) afirma que,

Como grupo sociocultural, os alunos da EJA têm perspectivas e expectativas, demandas e contribuições, desafios e desejos próprios em relação à educação escolar. Em particular, nas interações que têm lugar, ocasião e estrutura oportunizada pelo contexto escolar e, mais do que isso, num contexto de retomada da vida escolar os sujeitos tendem a privilegiar os modos de relação com a escola que possam ser social e culturalmente compartilhados e, a partir desse marco sociocultural, valorizados.

Os alunos da EJA são pessoas comuns como qualquer outra pessoa, têm histórias de vida, conhecimentos prévios, sonhos e desejos, desafios e direitos iguais. Portanto, quando a sociedade compreende quais são os objetivos dessa modalidade de ensino e quem são seus sujeitos, os preconceitos podem ser minimizados. Isto pode tornar a EJA reconhecida e fortalecida enquanto espaço de ensino e aprendizagem, garantindo a esses sujeitos o direito básico à educação.

Outra questão que merece destaque diz respeito ao fato de que os sujeitos da EJA são alunos trabalhadores, que enfrentam a dupla jornada de trabalhar durante o dia e estudar durante a noite. Essa situação gera certa dificuldade em conciliar o estudo com o trabalho e, muitas vezes, o aluno precisa dedicar somente ao trabalho. Carvalho (1989, p.7) afirma:

O aluno matriculado no período noturno, na sua grande maioria, já está engajado em trabalho assalariado durante o dia, quase sempre em turno de oito horas. O estudo à noite parece representar um prolongamento da jornada de trabalho, por mais quatro a cinco horas, tanto para o aluno, como, muitas vezes, para o professor. E o trabalho precoce desses alunos decorre da necessidade de sobrevivência das famílias das classes trabalhadoras no momento social que atravessamos.

Os jovens voltam a estudar para melhorar sua condição de vida ou realizar seus sonhos, mas quando não conseguem conciliar o trabalho com o estudo, ficam saturados e, por fim, desistem da EJA, criando uma grande evasão. Vivemos em um mundo completamente capitalista, e o grupo dominante usa da educação para treinar os jovens para a mão de obra, essencialmente para o trabalho, desvalorizando o homem na sociedade. Pinto (1993, p.37) esclarece que,

Para que aumentem as possibilidades individuais de educação, e para que se tornem universais, é necessário que mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalho. Quando o trabalho manual deixar de ser estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada perderá o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos.

Se a sociedade almejasse transformar o mundo através da educação e não pelo capitalismo ou por interesses próprios, o homem receberia concretamente a educação para transformar o mundo a sua volta, e não apenas para o trabalho, mostrando ao jovem a importância da educação.

Pinto (1993, p.35) dialoga:

Nas formas elementares de consciência (sociedades aristocráticas ou oligárquicas) o grupo dominante acredita que cabe a ele ditar a seu gosto o processo educativo, porque acredita também que o educando é um ser que não possui ainda consciência e por isso necessita recebê-la pela educação. Nas formas superiores de consciência (autoconsciência) o legislador, assim como o educador, sabe que se enfrenta com uma outra consciência e que seu papel consiste em trazê-la ao conhecimento dos interesses gerais da sociedade mediante um permanente diálogo entre consciências.

O grupo dominante, ao determinar a educação do jovem/adulto para o mercado de trabalho apenas, impede o educando de pensar criticamente. Dessa maneira, o educando acredita que a educação que está recebendo está correta, sem proporcionar espaço para fazê-lo pensar se a educação que está tendo acesso estimula a luta pelos interesses gerais da sociedade ou interesses próprios de manutenção do sistema capitalista. Uma boa educação se busca em conjunto, procurando lutar pelos

mesmos ideais, através de diálogos, compartilhando o conhecimento e dando a liberdade de educando de se expressar.

A EJA na perspectiva de seus sujeitos

Como dito anteriormente, para a coleta dos dados utilizamos questionário fechado, direcionado aos sujeitos da EJA. No caso da nossa pesquisa, esses sujeitos foram os jovens e adultos que estudam no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (Ceebja) no município de Irati – Pr. Assim, primeiramente entramos em contato com o Ceebja para verificar os trâmites legais referentes à aplicação dos questionários, bem como à autorização da realização da pesquisa. em um segundo momento apresentamos os objetivos da pesquisa e definimos os encaminhamentos para a coleta de dados.

O questionário aplicado continha 6 questões objetivas com foco nos desafios que os alunos da EJA enfrentam para conclusão de sua Educação Básica. Desta forma, os questionários foram aplicados a 60 participantes da pesquisa. A partir dos dados, elencamos as principais categorias: *Que dificuldades impediram você de continuar os estudos? Por quais motivos você decidiu voltar a frequentar a escola e concluir o Ensino Médio? O fato de estar matriculado na Educação de Jovens e Adultos e ter voltado aos estudos com mais idade faz você se sentir como?*

De acordo com os alunos entrevistados, são várias as barreiras e os desafios que encontram ao voltar a estudar. Então, observou-se que a maioria dos alunos teve que abandonar a escola para ajudar os pais financeiramente. Do total de respondentes, 46% apresentaram essa justificativa. Uma vez que é obrigatório que crianças dos 4 aos 17 anos estejam matriculadas na escola, em muitos lugares não há uma fiscalização para verificar se esses alunos se encontram nas escolas. Ampliou-se, portanto, o ensino obrigatório em uma tentativa de fazer valer o direito à educação.

Segundo Dias (2013, p.9),

A evasão escolar esta dentre os temas que historicamente faz parte dos debates da educação pública brasileira. Em relação a isto as discussões sobre a evasão escolar, em parte, tem tomado como ponto central de debate o papel tanto da família quanto da escola em relação à vida escolar da criança.

Algumas famílias com baixa escolaridade e baixa renda familiar necessitam tirar seus filhos da escola para ajudá-los financeiramente, causando a evasão muito cedo para a criança, impedindo o direito de acesso à educação.

No livro *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004*, publicado pelo MEC em 2007, vê-se que

A acentuação das desigualdades sociais reflete-se nas condições de acesso à escola e extensão da escolaridade. Crianças e jovens pertencentes às famílias de baixa renda têm necessidade de trabalhar desde cedo para manter-se ou contribuir para a renda familiar, o que dificulta, quando não impede, seu acesso, permanência e progresso na escola (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 16).

Isto mostra a falha das políticas públicas em não realizar projetos voltados a famílias que estão em condições de vulnerabilidade social. As desigualdades presentes nas camadas sociais refletem, hoje, o porquê de o número de analfabetos ainda ser alarmante em nosso país. A maioria desses jovens e adultos que atualmente ainda são iletrados é porque lhes foi tirado o direito à educação quando criança.

Outro motivo que os alunos buscam, quando voltam a estudar, é conseguir um emprego melhor e cursar o Ensino Superior. Muitos deles têm a visão de que a escola os leva para um futuro melhor, e ela é um espaço de transformação social no qual o adolescente e o adulto enxergam uma nova oportunidade de mudar de vida, sentindo-se mais confiantes em si mesmos.

Assim, 49% participantes apontaram que a possibilidade de conseguir um emprego melhor, e 39%, cursar o ensino superior, apareceram nas respostas como agentes motivadores para retornar à escola e concluir os estudos. Além disso, 48% explicaram que a oportunidade de mudar de vida imprime neles o sentimento positivo de realização a autoconfiança.

Muitos desses jovens buscam um emprego melhor, voltando a estudar. Para conseguir esse emprego, buscam uma qualificação melhor; ou seja, esses jovens aumentam o seu nível de educação para disputar empregos melhores.

Paiva, Machado e Ireland (2017, p.40) destacam que a

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. Os desafios do século XXI não podem ser enfrentados por governos, organizações e instituições isoladamente; a energia, à imaginação e a criatividade das pessoas, bem como sua vigorosa participação em todos os aspectos da vida, são igualmente necessárias. A educação de jovens e adultos é um dos principais meios para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos.

É através da educação que o jovem/adulto iletrado irá se sentir membro da sociedade, com ricas experiências, tendo uma oportunidade de desenvolver seu potencial e podendo utilizá-lo no meio em que vive.

Esses jovens têm um futuro adiante e não podem ser oprimidos pela sociedade. No momento em que ele é privado do seu direito à educação, a sociedade o oprime preconceitosamente por ser iletrado. É necessário trabalhar políticas públicas voltadas para efetivar esse direito, ele dever assegurado por lei, e é fundamental que se concretize em todas as esferas sociais de forma justa e igualitária, sem discriminações para que todos tenham acesso, permanência e qualidade na educação.

Outro ponto importante a destacar é sobre reconhecer a EJA como um direito. O

[...] direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais (MIGUEL; VIDAL; ARAUJO, 2011, p. 474).

Independente da qual esfera o direito do indivíduo a ter uma educação integral precisa ser reconhecido, considerar a variedade desses indivíduos é uma necessidade social no meio em que vivemos.

Considerações Finais

Este estudo possibilitou buscar quais desafios e dificuldades os alunos da EJA enfrentam para concluir sua Educação Básica e o porquê não o concluíram na idade apropriada. Podemos concluir que há uma falha no sistema econômico, social e educacional do nosso país, desde o momento em que o jovem precisa parar de estudar para ajudar financeiramente seus pais. Isto contribui para que seu direito à educação seja vetado. Além disto, quando volta a estudar, continua enfrentando barreiras para concluir a Educação Básica.

Os desafios e dificuldades encontrados por esses jovens são *commons* na sociedade, o que nos leva a observar que falta um olhar mais atento à educação e a esta modalidade de ensino, na qual faltam políticas públicas efetivas para solucionar os problemas sociais que estão presentes nessa esfera. Muito tem sido feito, mas ainda não é suficiente para assegurar esse direito, que ainda se encontra ameaçado. É necessário abranger um pouco mais o campo da EJA para que muitos dos desafios apresentados aqui sejam extintos e para que haja ações para que os cidadãos concluam sua Educação Básica no tempo apropriado.

Há, no imaginário social, um processo de naturalização em relação ao jovem e/ou adulto que não estudou na idade apropriada. Para tanto, dissemina-se a crença de que esse jovem e/ou adulto pode ter um ensino de menor qualidade, uma vez que não dá conta de acompanhar o processo. Isto leva os alunos a aceitarem o ensino da EJA da forma que as políticas públicas o oferecem.

Além disso, no intuito de valorizar esta modalidade de ensino, é importante que pesquisas científicas rompam com a invisibilidade e carência que a área possui, e continuem problematizando e denunciando os inúmeros percalços enfrentados pela EJA. Outro aspecto importante diz respeito aos recursos insuficientes que a escola possui, deixando de oferecer, ao jovem e ao adulto, meios para atender suas necessidades mais básicas.

Por fim, há a necessidade de superar o abismo existente entre os saberes da experiência e os saberes da cultura letrada, em que os primeiros são subalternizados, pois o saber desses jovens advém da experiência, é um saber cotidiano que coincide com questões sociais de sua vida.

Referências

- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, L., Giovanetti, M. A. G. de C. & Gomes, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007, p.19-50.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Inclusão de Jovem**. 2019. Disponível em: <http://www.secretariadegoverno.gov.br/noticias/2007/09/not02_05092007>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13690&Itemid=817>. Acesso em: 07 out. 2019.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2018. Disponível em: <http://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 02 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 01 de 05 de julho de 2000. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. 12 Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

- CASTILHO, Alfonso; LATAPÍ, Pablo. **Educação Não-Formal de Adultos na América Latina**. Em Aberto, Brasília, ano 2, n. 18, ago./nov. 1983. p. 11-23.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- DIAS, Mirian Viviane. **Evasão escolar no ensino fundamental**. 2013. 36 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais-campus Machado, Minas Gerais, 2013. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/40691350/tcc-mirian>>. Acesso em: 09 out. 2019.
- FONSECA, Maria da C. dos Reis. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FREIRE, Paulo. **O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização**. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.
- MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves.; ARAUJO, José Carlos Souza. **Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920a 1946)**. Campinas-SP: Autores Associados; Uberlândia- MG: EDUFU, 2011.
- PAIVA, Jane; MACHADO, Maria, Margarida; IRELAND Timothy (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília. Virtual Books, 2007. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume1_eja_uma_memoria_contemporanea_1996_2004.pdf>. Acesso em: 16 de set. de 2019.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor**. – 8.ed. - São Paulo: Cortez, 1993. v.8, 118p.
- THOMPSON, Edward. **Os Românticos: A Inglaterra na era revolucionária**. Tradução: Sérgio Moraes Rêgo Reis, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- Enviado em 30/12/2019
Avaliado em 15/02/2020