

# ALEPH #14

ISSN 1807-6211 | Ano IV Nº14 | Dezembro de 2010

Foto: André Ricardo Mandelli  
<http://www.flickr.com/photos/mandelli>  
[www.andremandelli.com](http://www.andremandelli.com)



## Artes e Educação | CAPA, pg 4

**Repensando o sentido de *pedagogia* em termos de uma avaliação pedagógica, pg 6**

Por Margarida de A. Serra, Paula M. de Andrade, Gil F. de Noronha e Juliana Lima Costa

**Portinari: pontes vivas para as aprendizagens escolares, pg 22**

Por Célia Linhares

**A Constituição das Ciências Humanas numa Universidade Rural, pg 52**

Por Maria das Graças M. Ribeiro

E MAIS:

**Refletindo sobre impasses na formação de professores, pg 10**

**Homenagem ao Armando, pg 17**

**As possibilidades que a arte traz ao universo escolar e às políticas de educação, pg 30**

# POLÍTICA EDITORIAL

ALEPH - Formação dos Profissionais da Educação é uma publicação eletrônica na internet produzida pelo Aleph - Programa de Pesquisa, Aprendizagem/Ensino e Extensão em Formação dos Profissionais da Educação. Esta publicação é parte do projeto de pesquisa Experiências Instituintes em Escolas Públicas e Formação de Professores: Pontes com Múltiplas Mãos, financiado pelo CNPq através do Edital Universal 2002, coordenado pela Professora Célia Linhares e realizado no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

... É preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa, nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares.

Celia Linhares

## COMISSÃO EDITORIAL

Editora Responsável  
Léa da Cruz e  
Rejany dos S. Dominick

Editora Executiva  
Ruth Ramiro

Conselho Editorial  
Léa da Cruz  
Dagmar de M. Silva  
Rejany dos S. Dominick  
Yve Rodrigues  
Rose Clair Matela  
Ruth Ramiro

Arquitetura e Design  
Jessé Rodrigues

# POLÍTICA DE AVALIAÇÃO

A Revista do Grupo de Pesquisa Aleph considera política e pedagogicamente importante a transparência no processo de seleção dos artigos escolhidos, por entender que trabalhando nesta perspectiva contribuímos para uma aprendizagem coletiva e democrática. Neste sentido, decidimos criar em nossa revista uma “seção” onde apresentamos os pareceres dos artigos aprovados, proporcionando aos leitores conhecer as razões, em que nos apoiamos para a publicação dos artigos. Acreditamos ainda, que este fazer dialógico, além de nos estimular, incentiva também nossos colaboradores na elaboração de seus textos. A conversa que se estabelece entre nós, através dos pareceres, pode contribuir para ampliar debates e pluralizar o pensamento educacional.

# Políticas Públicas, Movimentos Insituíntes e Educação

por Célia Linhares

**A**s políticas públicas, os movimentos insituíntes e a educação guardam entre si relações de interdependências e reciprocidades, com convergências, mas também com suas especificidades. Estudar cada uma dessas esferas, como arenas de poder que as perpassam e as configuram constitui uma dimensão fundamental para uma educação mobilizada com a vida, com a justiça em suas multiplicidades de experiências.

A própria etimologia da expressão Políticas Públicas implica também que as políticas sejam sempre insituíntes, renovando-se sem cessar. Mas, importa atentar que, ainda quando uma forma de política se fecha em corporativismos, formando corpos blindados para defesa própria e de interesses associados e, portanto, reeditando o mesmo sem romper com velhas funcionalidades sociais, educacionais, mesmo assim ela difere, inventa e recontextualiza modelos, agenciando subjetividades com controles sociais, de diferentes tipos, mas que seguem hierarquias rígidas.

Por isso, nosso convite é para pesquisarmos os movimentos em que as políticas se ampliam, se fazem mais includentes, mais paritárias, mais capazes de diferir, de valorizar multiplicidade de culturas, de alteridades como potências de complexificação, interculturalização endereçados a construção de uma outra escola mais amorosa, mais aprendente, com maior capacidade de fruir estética e cognitivamente. Afinal, ressoa cada vez mais forte em nós a poética de Cecília Meireles quando nos diz,

“A vida só é possível reinventada”.

# EXPERIÊNCIAS INSTITUENTES



# Repensando o sentido de *pedagogia* em termos de uma avaliação pedagógica

por Margarida de Andrade Serra<sup>1</sup>, Paula M. de Andrade<sup>2</sup>, Gil Ferreira de Noronha<sup>3</sup> e Juliana Lima Costa<sup>4</sup>

O MEC exigiu na última reforma curricular que os cursos de graduação tivessem formas de avaliação pedagógica do currículo implantado, como também, das produções do corpo docente e do corpo discente de cada curso; todas as três avaliações devendo ser metodologicamente explícitas e criteriosamente sustentáveis. A Coordenação do curso de psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), pela sua complexidade e tamanho de seu curso, se viu diante de uma tarefa difícil já que o próprio termo 'pedagógico' parecia impor limites na confecção de parâmetros avaliativos quaisquer que fossem. Mas, percebeu que poderia criar uma forma de avaliação dinâmica que espelharia a qualidade de sua política de aceitação das diferenças, do estímulo ao novo, do fortalecimento dos discursos instigantes e provocadores do pensamento científico. Com esta finalidade, criou esta Comissão. Porém, desconhecíamos uma forma prática e organizada de avaliação dinâmica. Com este propósito, foi aberto um espaço anual de experiências avaliativas denominado Semana Pedagógica do Curso de Psicologia. E, nesta busca pela criação de uma avaliação dinâmica, já foram realizadas três Semanas.

Neste espaço estamos experimentando o que que-

remos, ou seja, um lugar onde desaparece aquele que pode falar ou aquele que pode sugerir uma atividade coletiva; um espaço onde todos professores e alunos possam se manifestar igualmente de forma ativa, se apresentando ou fazendo acontecer o que considera importante para todos ou para uma formação específica. A idéia é a de que todos façam acontecer aquilo que dá valor, aquilo que acreditam ser preocupação da psicologia. Assim, além dos encontros formais típicos de um Congresso com palestras e apresentação de pesquisas, vimos surgir o elemento diferencial de nossa avaliação como: encontros entre professores e alunos em torno de questões comuns do curso (ex: uma roda de conversa sobre que alunos formamos?); apresentação de temas cujo especialista não consta de nosso quadro efetivo (ex: psicologia do esporte); práticas do psicólogo que se desenvolvem após a academia (ex: Terapia da Gestalt); realização de trabalho envolvendo a coletividade da qual os funcionários fizeram parte (ex: pamonhada com poesia de Manoel de Barros na corda); apresentação de dança e de um número de circo, entre outras atividades culturais que fazem parte da vida de nossos alunos. Todos podem e devem falar quando se trata de analisar um processo de formação;

durante a Semana, por princípio, todas as partes integrantes do processo de formação do psicólogo dividem a mesma preocupação.

A cada Semana mudam-se os tipos de atividades oferecidas, mudam-se as propostas. Faz sentido porque a Semana é o hoje passando, está no devir; é o que está acontecendo na psicologia. É o que queremos pensar, acrescentar ou modificar no nosso curso agora.

O presente artigo é uma pulsação do que esta Comissão de organização, está sentindo no presente momento. Vimos nas plenárias finais que foram realizadas que, por unanimidade, foi votado a continuação deste formato avaliativo anual. No entanto, a Comissão organizadora, em suas reuniões, percebe que precisa se certificar de que o processo aberto esteja de fato somando o novo às experiências passadas como efeito desta avaliação dinâmica. Além disso, para garantir a continuidade do processo já aberto, acreditamos que devemos, como primeira atitude, aprofundarmos nosso conceito de valor para podermos, de forma sustentável, reavaliar o sentido da palavra pedagógico tal como acreditamos que está sendo aplicado. Acrescenta-se a estas duas preocupações, a preocupação sobre o objetivo geral da Semana; esta é a de saber se estamos, ou não, cri-

ando condições para análise da relação de poder entre professor e aluno, que será visto mais adiante.

Para pensar, re fletir ou criticar sempre partimos de princípios. São eles que norteiam nosso pensamento; são eles que criam os limites de nossas idéias possibilitando ou não a inclusão ou a exclusão de quaisquer fato ou acontecimento. Na Semana, somos regidos 1) pelo princípio de que todos podem contribuir como agentes da difícil tarefa de se avaliar um curso e, nos parece claro que 2) esta avaliação crítica deva ser atrelada a um movimento coletivo, uma vez que uma crítica isolada perde em profundidade ou extensão se não compartilhada. Desta forma, parece-nos que partimos de dois princípios. O que estamos precisando ver é como um princípio é também um valor.

Para entender avaliação, reavaliação e sentido temos nos utilizado do resumo feito por Gilles Deleuze (1976, p. 1) do projeto mais geral de Nietzsche com a introdução na filosofia dos conceitos de sentido e de valor. Diz Nietzsche, "temos sempre as crenças, os sentimentos, os pensamentos que merecemos em função de nossa maneira de ser ou do nosso estilo de vida". Aqui se encontra o local da emergência de nossos princípios (emergência nem sempre consciente). Numa crítica, podemos ver que, por um lado os valores

aparecem, ou se dão, como princípios: uma avaliação supõe valores a partir dos quais aprecia fenômenos. Porém, por outro lado, são os valores que supõem avaliações, "pontos de vista de apreciação" dos quais deriva seu próprio valor. O problema crítico é o valor dos valores, a avaliação da qual procede o valor deles, portanto, o problema de sua criação.

Fica claro que estes nossos dois princípios são os valores que norteiam a realização da nossa Semana. O que precisamos ter clareza é se são efetivamente eles que estão norteando o sentido pedagógico desta produção. É isto que estamos buscando.

Dos grandes pensadores que nos estimulam para a análise do Discurso, M. Foucault (1980, p. 45 e 58), G. Deleuze (1980, p. 95) e M. Bakhtin (1997, p.110), atribuem um sentido de camisa de força, de ortopedia ou de idéia acabada à palavra pedagogia. [Certamente desconhecem o sentido de pedagogia como prática da liberdade desenvolvido no importante trabalho de Paulo Freire (1970).] Mas, eles nos fazem entender que o signo é vazio, sendo o seu conteúdo preenchido por políticas e lutas históricas. Bakhtin (1985, p. 46) chega a afirmar que o interior do signo é a arena onde se dá a luta de classes. Assim, devemos entender que a palavra pedagogia traz com ela a dinâmica de sua história e de suas formas de luta pela dominação

do sentido que quer impor, ao mesmo tempo que devemos ter claro em nosso pensamento que demais sentidos possíveis estão capturados e dominados em seu interior, ou em sua periferia. Numa prática acadêmica, citamos opiniões de diversos autores sobre um dado problema. As relações daí advindas são relações de diálogos mas não são relações das palavras. Das avaliações escritas recolhidas entre os participantes estamos atentos ao que nos leva a ver uma mesma palavra passar por diferentes vozes a fim de que possamos colher um movimento de rebeldia ou de inovação para podermos afirmar que na Semana o sentido de pedagogia está no efeito de uma relação e não na cópia de algum discurso ou tipo de técnica previamente concebidos.

É com a perspectiva das relações de poder intrinsecamente constituídas na política dos saberes que estamos lidando quando da avaliação do nosso curso de psicologia. Os estudos de Michel Foucault (1992, p. 298) nos acompanham em todos os nossos passos, porém é o seu estudo de como analisar as relações de poder que serve de base para afirmarmos a necessidade de uma organização dinâmica para a realização da Semana uma vez que é o sujeito, e não o poder, que constitui o tema geral de suas pesquisas. Foucault deixa claro que as lutas nas relações de poder não são lutas de uma

oposição contra uma autoridade. São lutas que afirmam o direito à diferença e se opõem ao que poderíamos chamar de “governo pela individualização”, isto é, fazem uma resistência aos efeitos de poder que estão ligados ao saber, à competência, e à qualificação. Não é uma luta de se atacar um ao outro, mas uma luta ao poder que se exerce sobre nossas vidas cotidianas imediatas, que classifica os indivíduos em categorias, os designa por sua individualidade própria e lhes impõem uma lei de verdade que precisam reconhecer para serem reconhecidos. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos (temos aqui dois sentidos da palavra ‘sujeito’. O que controla e o que é controlado). Entre uma oposição e uma autoridade é preciso ver o que elas têm em comum. Com o espaço que é aberto com a Semana acreditamos poder dissolver temporariamente as relações de poder historicamente cristalizadas entre professor e aluno.

No que se refere às instituições (e a nós interessa as observações das instituições de ensino), para Foucault (op. cit, p.316), elas tomam um aspecto de um dispositivo fechado sobre ele mesmo com seus lugares específicos, seus regulamentos próprios, suas estruturas hierárquicas cuidadosamente desenhadas, e uma relativa autonomia funcional. Nas instituições, ações de uns estruturam o campo de ação

possível dos outros, sobre os outros, com a manutenção de privilégios. Assim, ao criarmos este espaço para avaliação pensamos ter conseguido uma linha de fuga, ou uma linha transversal, onde hierarquias, privilégios e instrumentos de classificação tradicionais ficam por uma semana deslocados, talvez até neutralizados. Acreditamos que a relação professor/aluno experimenta uma reconfiguração sem qualquer ameaça à própria instituição. Esta ao contrário, tem sua organização para lhes servir, para lhes dar força e expansão. A instituição assim, ganha uma nova dimensão que vem de encontro à expansão de todos no mundo do saber e do conhecimento.

Agora, a questão que se coloca é como deixar claro a política com a qual estamos intervindo na história da relação de ensino entre professor/aluno. Para responder esta questão, nós privilegiamos dois pontos que vem nos guiando na promoção da Semana. São pontos que destacamos do trabalho sobre Nietzsche Professor, de Rosa Maria Dias (1991, p. 75), inspirada na declaração de Nietzsche de que “É preciso devolver ao estabelecimento de ensino a vocação que lhes é própria: “fazer do homem um homem””. O primeiro ponto trata da Imitação criadora. Soa estranho mas é esta a recomendação de Nietzsche aos que querem se educar: ‘que procurem um modelo para imitar’.

A imitação a que se refere é ativa, deliberada, construtiva e permite a reconstrução do modelo, da superação de si mesmo e a anulação do efeito paralisante de sua época. Não é uma repetição passiva de um modelo, mas do que é exemplar e digno de ser imitado; deve encontrar o que tornou possível a sua criação, para mimetizar sua força criadora e transformadora. O exemplo é um estímulo para a ação e para uma nova configuração.

O segundo ponto destacado, trata da ciência e a arte (op.cit, p. 101). Apesar de existirem matérias que ensinem história da arte, a universidade não pode dar ao estudante um “adestramento artístico”. E para que poderia servir o “adestramento artístico” do jovem? Em uma única palavra, para a vida – disciplinando o “instinto desenfreado de conhecimento”, que domina todos os outros instintos, a ponto de colocar a vida em perigo. A ciência opõe a arte. Dias explica a finalidade desta oposição deixada bem clara por Nietzsche: “por meio da educação para a arte, o jovem universitário seria capaz de, primeiro, contestar a pretensão científica de tudo conhecer; segundo, conduzir o conhecimento de modo a fazê-lo servir a uma melhor forma de vida; terceiro, devolver à vida as ilusões que lhe foram confiscadas; quarto, restituir à arte o direito de continuar a cobrir a vida com os véus que a embelezam”.



Somos levados a crer que estes dois pontos acima estão presentes na nossa atitude de fazer acontecer todas as atividades que nos são propostas e coexistem com nossos princípios acima expostos. Sentimo-nos como agentes modificadores da dinâmica curricular a partir do momento em que todas as formas de criação para acontecer na Semana são aceitos, sentimento este que estamos empenhados em distribuir e passar adiante entre alunos e professores.

Se por um lado nosso diferencial se especifica, por outro como entender que nossa avaliação não faz senão reforçar o que já sabíamos: os poderosos, aqueles que sabem, se impõem. Acreditamos que esta relação se mantém, mas somos levados a crer que, durante a Semana, o poder se distribui não sendo mais um privilégio inerente à hierarquia desenhada pela nossa instituição.

Acrescentamos, à guisa de conclusão, a importância que damos à Semana. Em diferentes Congressos e Seminários, o óbvio se revela: tomamos conhecimento que o saber da psicologia não está limitado ao que se passa somente na UFF, embora estes saberes por lá circulem sem que necessariamente todos tenham acesso ao seu conteúdo. Spinoza nos alerta que este é um conhecimento do pior tipo: o conhecimento do ouvir dizer. Quando tomamos con-

sciência da existência de diferentes práticas e de estudos em andamento, nossa questão, em termos pedagógicos, aparece: como mantê-los circulando entre nós de forma consistente a fim de que uma avaliação do curso possa ser vista como de formação sólida e de qualidade? Se por um lado, nos deparamos com a necessidade de uma dinâmica diferente da habitual forma de troca de experiências no campo do saber e do conhecimento, por outro, tudo nos leva a crer que uma nova forma de promover diálogos, nova forma de fazer acontecer encontros e uma nova forma de pensar a dupla ativo/passivo numa formação acadêmica, está sendo realizada. Concluimos estamos aplicando um sentido pedagógico guiados pelos nossos princípios de valor; valores estes presentes nas avaliações feitas, por escrito, pelos membros participantes do evento. O que visamos é compartilhar este movimento com demais cursos■

#### NOTAS:

- 1 Doutora pela Faculdade de Educação da UFF. Mestre em Ciências da Língua pela École des Hautes Études en Sciences Sociales. Paris. Mestre em Psicanálise pelo Centro Censier. Paris VII. Professora do curso de Psicologia da UFF.
- 2 Formanda do Curso de Psicologia da UFF. Membro da Comissão organizadora da II e da III Semana de Psicologia. Bolsista PIBIC/UFF.
- 3 Formando do Curso de Psicologia da UFF. Membro da Comissão organizadora da III Semana de Psicologia. Bolsista PROEx/UFF.
- 4 Formanda do Curso de Psicologia da UFF. Membro da Comissão organizadora da III Semana de Psicologia. Bolsista PIBIC/UFF.

#### REFERÊNCIAS:

- BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- \_\_\_\_\_; Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Huitec, 1985.
- DELEUZE, G. Nietzsche e a filosofia. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- \_\_\_\_\_; Mille plateaux. Paris: Les éditions de Minuit, 1980.
- DIAS, Rosa Maria. Nietzsche educador. São Paulo: Ed. Scipione, 1991.
- FOUCAULT, M. *Theatrum philosophicum*. Porto/Portugal: Anagrama, 1980.
- \_\_\_\_\_; Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In: Dreyfus, H. e Rabinow, P.
- « Michel Foucault. Un parcours philosophique ». Paris: Gallimard, 1992; p. 297 e seg.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1970.

# Refletindo sobre impasses na formação de professores

por Regene Brito Westphal (ISERJ/FAETEC)<sup>1</sup>, Bruno Alves Faria (Bolsista FAPERJ)<sup>2</sup>.

**A** gradativa desvalorização e as pressões cotidianas que os professores hoje enfrentam, tais como: insegurança, violência, sobrecarga de trabalho, insuficiência de recursos para uma atualização profissional adequada, e outras aflições, incita-nos a problematizar quem é hoje esse sujeito que, apesar de tanta adversidade, propõe-se a estudar Pedagogia. Que sentimentos e propósitos movem jovens e adultos a escolherem o magistério? Quais são suas motivações e expectativas? Que conteúdos serão necessários num curso de Pedagogia para que a formação desse futuro professor o prepare para o enfrentamento dos desafios sociais do mundo contemporâneo? Como se constrói, ou se esvazia a identidade desse profissional de estratégica relevância social?

Como professora do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ, uma instituição que, desde 1930, é voltada para a formação de professores, iniciei um estudo sobre os alunos do curso de Pedagogia que, em 2009, pela primeira vez, foi implementado na instituição. Dividido em etapas, o estudo vinculado ao PROMEMO<sup>2</sup>, é sobre a inter-relação professor / sociedade / identidade com os desafios, limites e possibilidades impostos pela contemporaneidade à profissão docente. A idéia

é ampliar o conhecimento sobre: os sujeitos que optam pela formação para o magistério; a compreensão dos fatores sociais e culturais que motivam ou desmotivam esse sujeito; a identificação dos mecanismos que dificultam ou facilitam essa formação e as subjetividades que envolvem a formação da identidade do professor no mundo atual. O estudo tem acompanhado as três primeiras turmas do curso de Pedagogia do ISERJ e está previsto para ser finalizado em dezembro de 2012, quando as turmas encerram sua graduação. Os resultados da primeira etapa da pesquisa a qual teve como foco o levantamento do perfil e a trajetória dos alunos que hoje escolheram a formação docente, é o tema deste trabalho que aqui apresentamos. Para o levantamento desses dados foram aplicados setenta e dois questionários semiabertos com quatro campos temáticos: dados pessoais, formação, informação e lazer, expectativas.

## Os desafios de se formar professor

Muitas têm sido as críticas sobre a formação dos professores para o Ensino Fundamental; especialmente, daqueles responsáveis pelas séries iniciais. No entanto, o atual debate sobre a vincu-

lação entre a qualidade da formação e a atuação de professores e os insuficientes resultados obtidos com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, dificilmente menciona ou problematiza a dimensão mais ampla que rodeia a escola, o processo de escolarização e o perfil daquele que se dispõe a ser professor. O professor é questionado, os currículos e os formatos dos cursos de formação vêm sendo discutidos, mas pouco se fala publicamente dos limites impostos à profissão num panorama de tamanha complexidade. A sociedade e a opinião pública não dão atenção aos enfrentamentos existenciais e pedagógicos com os quais o professor de hoje precisa lidar. Os enfrentamentos relacionais com alunos e familiares são sempre interpretados de forma a responsabilizar a escola e os professores pelo fracasso da educação em nosso país.

Sobre os impasses relacionais entre professores e o alunado, constata-se segundo Cortezão(2002) um mal-estar educativo, causado pela massificação da escola na modernidade que vem colocando em pauta a função social da profissão docente. Verifica-se uma dificuldade na relação pedagógica, porque mudaram as características do público e nem sempre a escola e os professores atendem às novas

demandas dos alunos que recebem.

Por exemplo, um dos fatores que parece gerar esse mal-estar é justamente de ordem sócio-cultural e diz respeito à sedução dos demais canais de informação, a que hoje crianças e jovens acessam, tornando o espaço escolar pouco atrativo e ao mesmo tempo um espaço de sociabilidade conturbada pelos princípios e valores que impregnam a dinâmica social atual. Tudo isto coloca ao professor um desafio maior para o cumprimento de seu papel.

E, um outro ponto importante, que nos interessa particularmente, diz respeito aos cursos de formação de professores. As críticas surgem de todos os lados e os embates, embora necessários, nem sempre são produtivos. Em sucessivas mudanças de estrutura, de currículos e até mesmo de nomes, os cursos de formação de professores têm sido alvo de polêmicas e de medidas governamentais que visam a encontrar o caminho para melhor capacitar o professor para que exerça eficazmente sua função. Um movimento natural, mas que inevitavelmente coloca também em evidência a responsabilidade, nem sempre relativizada, do futuro professor na solução dos problemas educacionais.

Há dois anos numa reportagem da Revista VEJA, a professora e pesquisadora Eunice Durhan, da USP, fez duras

críticas aos cursos de Pedagogia. Diz a professora, dentre outras críticas:

*As faculdades de Pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar em sala de aula e ensinar a matéria. Mais grave ainda, muitos desses profissionais revelam limitações elementares: não conseguem escrever sem cometer erros de ortografia simples nem expor conceitos científicos de média complexidade. Chegam aos cursos de Pedagogia com deficiências pedrestres e saem de lá sem ter se livrado delas. Minha pesquisa aponta as causas. A primeira, sem dúvida, é a mentalidade da universidade, que supervaloriza a teoria e menospreza a prática. Segundo essa corrente acadêmica em vigor, o trabalho concreto em sala de aula é inferior a reflexões supostamente mais nobres. O objetivo declarado dos cursos é ensinar os candidatos a professor a aplicar conhecimentos filosóficos, antropológicos, históricos e econômicos à educação. Pretensão alheia às necessidades reais da escola – e absurda diante de estudantes universitários tão pouco escolarizados.*  
(Revista Veja, 26/11/2008)

Os resultados da pesquisa realizada pela Profa. Eunice Durhan levam-nos a refletir sobre aspectos da formação docente que não são contemplados apenas pela graduação. Quando aponta as “deficiências

pedrestres” que trazem para a graduação, Durhan desperta para uma questão mais ampla que é a origem dessas deficiências, que provavelmente não serão sanadas por nenhuma graduação. Por mais que tenhamos nos cursos de formação de professores um currículo equilibrando conhecimentos teóricos e práticos necessários a uma formação ideal, será sempre uma tarefa difícil recuperar a base que uma escolarização fundamental de qualidade garantiria aos que chegam ao ensino superior no Brasil. Sabemos que não é apenas na Pedagogia que essas “deficiências pedrestres” estão presentes. Sabemos, também, que a desigualdade de acesso a bens culturais e a outros canais de informação é um fator presente da vida de um grande número de jovens, ou adultos, que apesar de viverem num contexto de remuneração precária, chegam de alguma forma ao ensino superior, mas chegam com dificuldades. Este é, por exemplo, um dado que podemos observar no perfil dos alunos pesquisados no curso de Pedagogia. Vale esclarecer que mencionamos adultos porque no universo pesquisado 60% dos alunos têm idade acima de 30 anos. Sendo que 46% têm acima de 40 anos, 18% acima de 50, e apenas 11% tem idade abaixo de 20 anos. O que nos mostra um contingente grande de pessoas mais maduras interessadas no magistério.

Com relação a dificuldades, alguns dados nos apontam a necessidade de aprofundamento, por exemplo, sobre como se deu, e como se dá o acesso desses graduandos a uma escolarização de qualidade e quais suas possibilidades de dedicação efetiva a este processo. Sobre isto, a pesquisa mostra que a possibilidade de dedicação sempre foi e continua sendo um entrave para uma formação de qualidade. As condições de vida, especialmente as econômicas, sempre são impeditivas. Identificamos, no universo pesquisado, que 60% dos graduandos interromperam os estudos por um período antes de prestar o vestibular. Desse grupo 42% interrompeu os estudos por mais de cinco anos antes de chegar ao curso de Pedagogia no ISERJ, e o motivo mais recorrente para essa interrupção foi a necessidade de trabalhar. E, ainda hoje, 67% dos pesquisados estudam, mas também trabalham, tendo um tempo reduzido para dedicar-se a leituras, à elaboração de trabalhos, a reflexões, ou seja, a dedicação à formação acadêmica é relativa.

Destacamos que no universo de 72 alunos entrevistados só 12 já trabalham como professores e também se queixam da falta de tempo para cumprir as atividades cobradas pelos professores no curso de Pedagogia. Os outros 60 alunos têm empregos diversos e díspares do que vivem em seu processo de formação acadêmica. Podemos

deduzir que os alunos de Pedagogia do ISERJ, em sua maioria, não se enquadram numa categoria economicamente facilitadora do desenvolvimento de suas potencialidades acadêmicas. Isto se confirma pelos 79% que declaram serem eles os primeiros da família a acessarem o nível superior de ensino.

O acesso a bens culturais também parece ser um outro fator impeditivo da formação de um professor preparado e atento para as demandas de seu tempo.

Considerando que o uso do computador e da internet é hoje um instrumento imprescindível para quem tem como matéria prima de seu trabalho a informação, os dados obtidos demonstram ser esse um acesso também ainda restrito para os estudantes de Pedagogia. Quantitativamente o resultado da enquete mostra 77% dos alunos com acesso a computador e à internet. No entanto, na observação cotidiana com as turmas, verificamos uma contradição nesse resultado. Isto porque, quase todos os alunos pesquisados possuem endereço eletrônico e por isso os professores tentam estabelecer, via rede, uma troca de informações relativas ao curso, tais como: envio de textos, programas, recados e divulgação de eventos interessantes. No entanto, menos de 20% responde, ou toma conhecimento das mensagens enviadas pelos professores em

tempo ideal, evidenciando um acesso relativamente restrito a esse instrumento de comunicação/informação.

Constatamos também que 51%, praticamente só a metade dos alunos, possuem acesso à rede fechada de TV, apenas 27% leem jornal diariamente e, apesar de 82% afirmarem ter o hábito de ler, 71% leram, no máximo, seis livros durante o ano de 2008, teoricamente o ano dedicado ao estudo para o ingresso no ensino superior.

Esses dados não nos permitem generalizar o perfil do estudante de Pedagogia, futuro professor. Mas já demonstram que as dificuldades no processo de formação de bons professores, vão além da estruturação adequada de um curso, ou de uma grade curricular. Não descartamos a importância de rever e analisar criteriosamente a estrutura curricular dos cursos de formação de professores, porém há também de se ter atenção a essa dimensão mais ampla do que podemos chamar de qualificação ideal. É preciso levar em consideração as características e limitações de quem hoje se dispõe a ser professor. E, na verdade, cada vez menos os jovens fazem a opção pelo magistério, o que sinaliza uma preocupação para as futuras gerações. Não acreditamos que esta diminuição da demanda pelos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas tem como causa apenas a pouca atratividade salarial. Há também o



desprestígio de uma identidade profissional que se acha afetada pelos desafios postos nos processos educativos atuais e, uma inadequada responsabilização da escola e do professor no conturbado comportamento das novas gerações.

Em meio a uma crise generalizada de papéis socializadores, pais e professores não conseguem delimitar com precisão onde começam e terminam suas responsabilidades, deixando as crianças à deriva e, muitas vezes, expostas a uma multiplicidade de orientações sobre valores, hábitos e comportamentos diante da vida. A falta de cumplicidade entre pais e professores na formação das crianças expõe com frequência os professores a duras críticas e cobranças sociais, nem sempre pertinentes. Por que então há jovens e adultos, e aqui mais uma vez destacamos o fato da maioria dos estudantes pesquisados se enquadrar na categoria adulto, que ainda procuram o magistério como projeto profissional?

O resultado da enquete realizada com os alunos de Pedagogia do ISERJ, aponta que 74% pretendem atuar no magistério após o término do curso, ou seja, têm como projeto ser professor, apesar das adversidades que envolvem a profissão, apesar da profissão não oferecer nenhuma vantagem identitária. A maioria ressalta como motivação para escolha do curso de Pedagogia a vocação, o aprimoramento

profissional e uma possível migração da profissão atualmente exercida para o magistério da Educação Infantil ou séries iniciais do Ensino Fundamental.

Um outro fator que envolve a profissão de professor diz respeito ao seu pertencimento e a sua atuação política, que também envolve sua identidade.

A análise de Hall sobre o “jogo de identidades” na modernidade tardia, suscita para nosso trabalho, por exemplo, uma reflexão sobre a fragilização das lutas de professores e profissionais da educação por melhores condições de trabalho, ou mesmo pela recuperação da identidade profissional, tão vilipendiada nas últimas décadas. E, além disso, é freqüente professores estarem expostos a condições laborais adversas, com conflitos extra e intraescolares que afetam o sentimento de pertencimento e conseqüentemente as lutas em prol de melhorias para a categoria. Tudo isso demonstra o quanto os processos relacionais vêm dificultando que a identidade pessoal e profissional do professor se construa de forma positiva.

Já as análises de Bauman (2005) sobre a dinâmica social e relacional na pós-modernidade, que ele categoriza como a era “líquido-moderna”, abordam as agruras existenciais impostas aos indivíduos pela ambigüidade relativa a esse sentimento de pertencimento. Para ele, a *idéia de “identidade”*

*nasceu da crise do pertencimento, uma crise que gera a flutuação de identidades. As “identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras in fadas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas,(p. 19)*

O que nos interessa nos conceitos, categorias e análises desenvolvidas por Bauman é relacionar o mal estar educativo, acima abordado pelo trabalho de Luiza Cortesão, com as questões existenciais contemporâneas mais amplas, que Bauman tão precisamente aponta em suas obras. O mal estar gerado pelo sentimento de não pertencimento parece estar generalizado. Hoje todos nós vivemos a sensação de descartabilidade e perseguímos avidamente símbolos de pertencimento que atendam aos grupos que nos rodeiam e os impressionem. Sentimos a necessidade de reconhecimento constante e perseguímos um ideal de realização quase inatingível para a maioria de nós, mas que nem sempre conseguimos deixar de almejar. As identidades de nossa escolha dificilmente não se relacionam com outras in fadas e lançadas pelas pessoas em nossa volta. No entanto, os estudantes de Pedagogia pesquisados parecem representar um grupo que efetivamente defende a identidade, ou as identidades, de sua própria escolha em

detrimento de tudo que cerca hoje a profissão docente. Há ainda jovens e adultos que escolhem a profissão de professor. Mas, diante de todas as dificuldades que envolvem a profissão no mundo atual, por quanto tempo é possível sustentar de forma satisfatória essa motivação, esse projeto de realização pessoal e profissional depois de finalizada a formação?

O que podemos concluir sobre os resultados dessa primeira etapa da pesquisa é que, apesar de todas as dificuldades que envolvem a formação e o exercício da profissão docente, a maioria dos alunos do curso de Pedagogia no ISERJ optou por esse caminho profissional movida por um projeto profissional lúcido e comprometido com a melhoria da educação. No entanto, parece haver um número de alunos que, por algum motivo, não teve suas expectativas atendidas ao ingressar no curso, porque, ao final do primeiro semestre letivo, foi constatada uma evasão de 28%, e os motivos desse índice de evasão serão investigados na próxima etapa do estudo.

Sobre o perfil desses estudantes, identificamos que, em sua maioria, são jovens e adultos oriundos de famílias simples e demonstram uma real motivação para o exercício da profissão. Com acesso relativo a bens culturais demonstram também uma vida simples, mas atenta às questões de

nosso tempo ■

#### **NOTAS:**

1 Mestre em Educação -UFF - Doutora em Saúde Mental – UFRJ. Professora do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e da Universidade Severino Sombra

2 Projeto Memória ISERJ- Centro de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, espaço vinculado ao ensino superior do ISERJ-Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, mantido pela FAETEC, que desde de 2001 realiza trabalhos de pesquisa, tendo recebido em 2006 apoio da FAPERJ para ampliação de seus estudos.

#### **REFERÊNCIAS:**

BAUMAN, Zygmunt. Identidade. RJ: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. O mal-estar da pós-modernidade. RJ: Jorge Zahar, 1998.

CORTESÃO, Luiza. Ser professor: um ofício em risco de extinção? SP: Cortez, 2002.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.SP: Martins Fontes, 2005.

HALL, Stuart. A identidade cultural na Pós-modernidade. 2ª ed. RJ: DP&A, 1998.

SILVA, Marco. Educar em nosso tempo: desafios da teoria social pós-moderna.

In: MAFRA, LA & TURA,MRL. Sociologia para educadores. RJ: Quartet, 2005.

REVISTA VEJA. Fábrica de maus professores. Novembro, 2008. p.17/21.





# HOMENAGENS AO ARMANDO

## Saudades do Armando

por Heloisa Villela



Ao lembrar do colega Armando, logo me vem à cabeça as frases do poeta Francisco Otaviano,

*“Quem passou pela vida em brancas nuvens e em plácido repouso adormeceu, quem nunca sentiu o frio da desgraça, quem passou pela vida e não sofreu. Foi espectro de homem não foi homem, só passou pela vida, não viveu”.*

Há pessoas que passam pela vida da gente como sombras fugidias, não deixam marcas, rastros, impressões. Com certeza esse não foi o caso do Armando. É unânime a sensação dentre os que o conheceram de uma presença forte e vívida que insistirá sempre em não se esvaír.

Conheci Armando durante o curso de mestrado na UFF e desde então nossas vidas se interligaram para sempre. Identificando a fragilidade da

perspectiva histórica em nosso curso àquela época, entusiasmado e dinâmico, ele reuniu um grupo de colegas para estudos e trocas teóricas que em muito contri-buíram para a definição de nossas trajetórias intelectuais. Também por sua iniciativa criamos um núcleo de pesquisa, o NUPHEF, talvez o primeiro desse gênero institucionalizado num programa de pós-graduação, por iniciativa discente. A maioria dos colegas ligados a esse grupo de estudos acabou por ingressar na FEUFF, como professores concursados, e puderam dar continuidade às suas pesquisas no PRODEF, programa que posteriormente se desdobrou em outros grupos de acordo com os interesses temáticos de cada um. Armando de fato foi o ianugurador e incentivador dessas trajetórias, como de tantas outras de alunos e orientandos com os quais

conviveu. Sua característica mais especial foi a capacidade de criar e abrir caminhos novos por temas inexplorados que vão desde a educação anarquista, sua dissertação de mestrado, passando pela cultura de matriz africana, pela questão dos materiais visuais táteis para cegos, pela formação de agentes indígenas no campo da educação e saúde, pela recuperação do patrimônio histórico artístico e cultural, como os seus “Caminhos do Ouro” e tantas outras temáticas que inaugurou, incentivou e abriu estrada para futuros pesquisadores.

A sua biografia, a luta contra a doença com a qual várias vezes teve que duelar, nos dão pistas para entender sua personalidade combativa e a avidez com que mergulhava em seus projetos. Armando não era uma pessoa de “mais ou menos”. Com ele era tudo ou nada e geralmente prevalecia o tudo: trabalhava intensamente, amava perdidamente, comia perigosamente... e como gostava de comer! Essa lista seria quase interminável, para resumir, posso dizer que ele VIVEU. Viveu e fruiu desta vida como poucos homens e mulheres tiveram a capacidade de fazer. Por isso, ao passar o primeiro impacto da perda, nós colegas, alunos e amigos, não devemos sofrer. Ao contrário, devemos lembrar com alegria.

Quando você passar

pela Ilha dos Cabritos, por Angra, Parati, pelos Caminhos do Ouro ou Copacabana na Praça do Lido, lembre do Armando. E, principalmente, quando sentar numa mesa com farta comida, de preferência nada leve assim à francesa, mas uma carne seca ou uma feijoada carregada, lembre do Armando. Ele curtiu tudo isso com muita felicidade.

E não se espante se por ali passar uma figura exótica, de chapéu de palha, óculos colorido, máquina fotográfica na mão. Não duvide: pode ser ele mesmo!!!

Ao amigo, com carinho.





# DOSSIÊ TEMÁTICO

# PORTINARI: pontes vivas para as aprendizagens escolares<sup>1</sup>

por Célia Linhares<sup>2</sup>

## **Abismos entre arte e escola:**

“Qual o valor de nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?”

Walter Benjamin

**E**stamos exaustos das oscilações que nos fazem habitar entre imaginários de que fomos e somos um país do futuro, com promessas de nos aproximarmos dos padrões econômicos, tidos como os mais ricos e desenvolvidos do universo ou de que carecemos de muita produção, muito empenho e disciplina, muita escola e aprendizagem para nos recompensarmos de uma imensa pobreza que nos acompanha, de forma congênita com esta civilização.

Além da exaustão pela escuta desses argumentos, também nos sentimos humilhados com a insistência e, sobretudo, com a penúria de sua elaboração, pois pertencemos a um país que, apesar de suas riquezas naturais e culturais, permanece cindido por uma desigualdade que se consolida com sentimentos hierarquizados, acimentados por privilégios, demonstrando que, na prática, uns são mais iguais que outros.

Por isso mesmo, entendemos que este jogo empatado, com que o Brasil vem

sendo incensado mas, também, encostado às margens da história, sempre vendo suas possibilidades acenarem, se aproximarem e, às vezes, até se concretizarem, para logo se dissolverem e recuarem na voragem consumista de novidades que confirmam o quanto estamos travados por processos de anomias, de descrenças e depressões nos quais se desperdiçam patrimônios culturais e artísticos de excepcional valor.

A escola pública brasileira é uma das instituições que urge por ser ressignificada, para que as configurações sociais, que irão definir o próprio lugar do Brasil, num mundo cada vez mais, contraditoriamente, estreitado e globalizado, possam ser redesenhadas com mais afeto e entendimento das complexidades que nos constituem, não dispensando, portanto, a valorização dos conhecimentos, das artes, das tecnologias e das políticas, como entrelaces de nossas autonomias.

O Governo Lula tem atentado para estas questões e as políticas sociais e educacionais dão sinais de que velhos problemas da educação e da escola estão sendo tratados. Mesmo assim, não podemos fingir desconhecer que a pujança das estruturas seculares de opressão não cede facilmente e nem, tão pouco, se deixa abater por medidas

pontuais e lineares.

Ao lado de tantas companheiras e companheiros, somos das que acreditam que não podemos arrancar o Brasil desses impasses, sem restituirmos ao seu povo e, especificamente, aos nossos professores e estudantes, esse insofismável tesouro que a experiência política, teórica, cultural e estética tem nos legado, como um convite a nos apropriarmos mais do Brasil e, assim, em relações de reciprocidade, apropriarmos-nos, também, mais de nós mesmos.

Um dos merecidos destaques neste acervo se endereça para a obra impar de Candido Portinari, como um dos maiores pintores da brasilidade, que se fez pintor, pintando as diversidades do Brasil, fundindo em suas telas, aquarelas, desenhos e painéis, conceitos artísticos e políticos, em que revive a história das artes plásticas, vivificando memórias e reminiscências do nosso povo e de nossa história.

Uma obra gigantesca mas, ao mesmo tempo, molecular, intersticial, só possível de ser esteticamente amalgamada, graças ao mergulho, nessa brasilidade mestiça, de um pensador e artista apaixonado que não se descolou de suas experiências infantis, familiares e políticas.

Essa riqueza se magnificava e se magnifica pela

finesse extrema e pela acuidade amorosa desse artista em captar os movimentos com que foi cartografando, de forma aberta, corpos e corações de uma sociedade viva, com suas contradições e promessas, em incessante devir.

Portanto, a pobreza brasileira também é fruto de uma sonegação das experiências artísticas que precisam conviver com os cotidianos populares e, particularmente, orvalhar com esperanças e vãos estéticos a humanidade das crianças, dos jovens, dos adultos e dos idosos que, agora como nunca, habitam e circulam em nossas escolas.

### ***Escolas e seus investimentos de esperanças***

Os retirantes vêm vindo com  
trouxas e embrulhos  
Vêm das terras secas e escuras;  
pedregulhos.  
Doloridos como fagulhas de  
carvão aceso.

Candido Portinari

Como vivemos num tempo em que as inseguranças, dúvidas, polêmicas e ambivalências crescem, frenticamente, embaralhando as fronteiras entre acertos e erros, entre relatividades crescentes e dogmatismos sem medida, fazendo conviver, mas também confrontar medos e esperanças, não podemos deixar de assinalar uma quase unanimidade quando se trata de afirmar a

relevância escolar.

Assim, ricos e pobres, brancos, negros, indígenas, gays, lésbicas, homo e heterossexuais, judeus e palestinos, e, todos nós, mestiços, crianças, adultos e idosos, camponeses e cidadãos demandamos por escolas, nelas investindo, por considerá-las necessárias, indispensáveis mesmo, para alguma possibilidade de futuro planetário, vital e humano.

Se esta unanimidade em torno da escola expressa um desejo, em crescente expansão, extremamente arraigado no imaginário social, vem, por isso mesmo, sendo aproveitada para produzir um discurso concordante, quase monolítico, que atua na direção de acelerar ações imediatistas da escola, que mais das vezes, atropelam as criações, os entendimentos e intervenções de outro tipo, nos desafios deste tempo que nos constitui e que não aceita reproduções de modelos.

Portanto, urge questionar essa unanimidade, que com a máscara de concordância, esconde conflitos e antagonismos de ações e políticas sociais, repercutindo nas práticas escolares. É tempo de submetê-la a um debate público sistemático, capaz de desenterrar muitas razões secretas dessa pressa compulsiva e desta unilateralidade dos caminhos escolares por resultados pré-determinados, mostrando, por exemplo, como se reforçam desigualdades, pela via de uma submissão e apatia que tantas

vezes são impostas às escolas e nas escolas, mesmo sob a defesa de tratar-se do único caminho para a “educação dos pobres”.

Tal é o caso, por exemplo, de uma concepção utilitária que faz da aprendizagem escolar algo a ser alvejado e conquistado pontualmente e a qualquer preço, ampliando na escola, práticas autoritárias com aplicações fechadas de ensino-aprendizagem, onde os sujeitos não contam, nem, muito menos, suas relações com a vida e as premências de sua contínua criação, como um processo libertário, envolvendo educadores e educandos nos fluxos vivos.

Assim, com sacrifícios das curiosidades, dos desejos e das alegrias de aprender e ensinar, alicerces da autonomia com que se nutre a capacidade de criação ética, tantas vezes, aplicam-se reformas educacionais e conteúdos instrucionais, em que prevalecem os estímulos às mesmices em que se ausentam os problemas vivos, as angustias, ansiedades e medos, obliterando o pensar, o experimentar, o tentar, o contornar situações para reinventar outras possibilidades de aprender e de viver.

Além disto, com este aparato bélico ou bancário, como tanto insiste Paulo Freire, a escola funciona como um trator que, mesmo obsoleto, é usado para pisotear pistas e germes de projetos de vida, tanto dos docentes,

como dos discentes e, com eles também, os sonhos maiores e as contribuições animadoras de um outro Brasil que já pulsa em nosso cotidiano como insurgências de outras realidades.

Com esses processos de banalização da escola, os deslumbramentos com a vida e com suas mediações ficam soterrados e violentados, facilitando a produção de subjetividades rebeldes e violentas ou inertes e submissas que pouco poderão contribuir com exercícios de cidadania, tanto para estetizar nossa própria existência, como revitalizando esta realidade brasileira.

Ora, esta tendência à mecanização e à burocratização autoritárias da escola está ancorada numa velha tradição conservadora, remodelada por novos defensores que pregam um tipo de darwinismo social, considerando ser esta uma das maneiras mais eficientes, mais rápidas para a preparação não só de uma mão de obra de que o mercado precisaria, mas para a resignação daqueles que irão sobrar, se este globalitarismo<sup>3</sup> for mantido.

Mas bem sabemos que contradições e ambigüidades constituem múltiplas dimensões da realidade, intensificadas nas formas atuais de viver, de produzir, de amar, de estetizar a vida e de cuidar da própria existência, como obra de arte.

Esse é um dos temas que cobra atualizações e po-

tencializações nas escolas contemporâneas como aliadas de deslocamentos que vão reinventando uma democracia mais ativa e participativa, uma escola mais apaixonada e apaixonante.

Nesta direção, a arte é uma convidada especial para compartilhar a invenção de uma outra instituição escolar. A escola, ao contrário de declarações raivosas, não precisa ser exterminada ou destruída, mas vivificada em seus antigos sonhos de libertação, em que os processos de diferir, de criar passem pelas delicadezas de quem experimenta a busca de belezas sempre presente na vida.

Busca de beleza que se conjuga com uma amorosidade pelos outros. Outros, estranhos e estrangeiros, em seu próprio país, como os retirantes num mundo em ebulição e num país como nosso que, ainda pedem que o conheçam, em intercâmbios cognitivos e afetuais: ele nos afetando com suas realidades plurais, muitas, tão próximas de nós, capazes de nos provocar assombros, que poderão ser restituídos, afetando-o com outros fios que irão compondo, com a participação de estudantes e professores, este Brasil que fazemos a nossa imagem e semelhança, como também ele assim nos faz.

Nesta perspectiva, a arte, cada vez mais, se recusa a ser produzida para uma contemplação passiva, em domíni-

os circunscritos às elites refinadas. Se não há redomas para o biopoder incorporar, reificando a produção artística, também não podemos minimizar os movimentos históricos da arte para impregnar patrimônios vivos que compõem e vitalizam as riquezas sociais.

Afinal, todas e todos sabemos, o quanto a arte é fundamental para a elaboração dos lastros e sentidos comuns e incomuns, para a formação e vitalização de vínculos de pertencimento a um grupo, a uma nação, a um povo e, que, portanto, não pode continuar desperdiçada. Todas e todos sabemos, o quanto a arte é indispensável à vida humana, ao encontro e à configuração do mundo e de cada um de nos, afirmando-nos como intersubjetividades solidárias e abertas às incluídas do que vem vindo.

Sem a arte, qualquer país, mas aqui destaco o Brasil em particular, terá dificuldades de fortalecer seus instrumentos de sociabilidade, contornando e enfrentando as desigualdades, as fragmentações e as violências que nos amedrontam, nos fazendo esquecer que a firmeza e a ternura são movimentos também estéticos, com que aprendemos a confiar e a revigorar a vida e as nossas vidas.

Nesse sentido, o Brasil espera da arte que ela se entranhe nos nossos cotidianos, nos ajudando a fazer de nossas vidas, tão fraturadas, embaralha-

das, contraditórias e desejantes, obras estéticas, com que construímos este nosso país, como uma contribuição singular e plural do Brasil à humanidade.

Infelizmente, o perigo ronda a escola que poderá ter a prevalência tanto de um tipo de formação que facilite a abdicação da cidadania, trocada pela fidelidade a um patrão ou a uma organização, com garantia de alguns empregos ou fortalecer ânimos e equipamentos sociais e políticos que, ao invés de fomentar medrosos, deprimidos, subalternos, rebeldes, delinquentes, inimigos de qualquer projeto civilizatório, propiciem a formação de mulheres e homens cooperantes, inventores da vida, desde os seus miudinhos, e por ela responsáveis.

Por isso é tão importante debater esta convergência de opinião que, embora conte com afirmações que vão em direções antagônicas, têm exercido para a grande maioria das instituições escolares uma terrível blindagem, tentando emparedar portas e janelas contra os movimentos de diferir e de instituir outras possibilidades de escola.

As esperanças e as expectativas sociais que se dirigem a esta instituição, embora confluentes, estão muito longe de serem uníssonas. Se há pressões para fazer da escola uma fábrica de continuísmos, ou seja uma instituição prevalentemente reprodutora, há também outras forças que, afe-

tadas pelas urgências sociais de nosso tempo, pelos legados éticos que nos chegam dos que sonharam e lutaram antes de nós, enfim, por tantas forças sociais que têm investido na escola como uma instituição, indispensável ao fortalecimento dos povos, bem como para a realização de subjetividades em que o conhecer e o aprender sejam atividades entrelaçadas com desejos éticos, estéticos, políticos.

Portanto, embora haja uma convergência em afirmar a importância da escola, as necessidades e os desejos, a serem atendidos por ela, são diversos. Mas para as grandes majorias, atendidas pela escola pública, e investidas pelas prioridades do Governo Lula, há um certo cansaço com os modelos ultrapassados e esgotados de escola. Crianças, jovens, adultos e idosos repetem em palavras e em atitudes: “não queremos mais do mesmo”.

Afinal, elas bem que interferem que outras escolas estão surgindo e se articulando com outros mundos existentes e em gestação dentro deste nosso Planeta, cansado de guerras. Portanto, importa tornar mais claro o desejo popular de uma escola que não seja uma preparação qualquer para qualquer tipo de vida, definida com antecedência.

Os que estão na escola pública desejam uma escola viva, capaz de nos comover, de nos vincular uns aos outros, reconhecendo-nos como legíti-

mos outros<sup>4</sup>, ensinando-nos a usufruir, a compartilhar e a produzir belezas com nossas vidas e, assim, nutrir sonhos que nos convidem a participar nos fluxos de criação vital e a não desistir na busca da expansão da liberdade. Aliás, é bom lembrar que livros, como mediadores de saberes, expressam em seu significado etimológico, com o prefixo latino líber, essa busca de liberdade.

Se esta urgência de arte, como uma ventania benfazeja, que ligue ciências e existências, culturas e tecnologias, saberes e sabedorias, está presente em todas as nossas escolas, a arte se faz uma exigência de todos os que desejam uma escola aprendente e ensinante, capaz de escutar e revitalizar tendências que investem em subjetividades cooperantes e, não só usuárias dos conhecimentos e técnicas, mas participantes, socialmente, nas deliberações de seus rumos, articulando-se com múltiplas insurgências cognitivas, artísticas e inclusivas que vão sendo gestadas cotidianamente.

### ***“Pássaros de papel” nas ventanias das escolas***

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida (...). Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma



mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não?<sup>5</sup>

Michel Foucault

No primeiro item, discutimos alguns impasses do que vimos chamando de “esgotamento de uma velha escola”, sufocada por tradições conservadoras e manipuladas por interesses globalitários (econômicos, políticos, culturais), que se constituem em desafios, só superáveis por atuações e criações comuns e incomuns, que nasçam e, reciprocamente, se alimentem de desejos responsáveis de sujeitos coletivos e existenciais aprendentes, com as próprias experiências, em que vão se constituindo ao constituí-las.

Assim, tomamos emprestada a poética de Portinari, inscrita em sua pintura e em suas palavras, quando ele nos convida a reeditar a infância e com ela a liberdade concreta de realizar outros mundos, onde a linha de costura leva o menino até o infinito, abrindo-lhe caminhos para experimentar tantos outros níveis com que realiza sua humanidade. Assim, a arte nos possibilita ultrapassar rotinas e atarefamentos prescritos por tantas ordens de sobrevivência sem negá-los, ao excedê-los, perspectivando sonhos, fugindo das miopias dos que só enxergam as ordenações rotineiras, enfim, expondo-nos aos inesperados da vida.

Aceitando o convite

daquele menino chamado Candinho, percebemos uma definição de arte como um tipo de vôo de liberdade que não se descola dos pés no chão, nem dos acoramentos forçados pela vontade de fazer os “pássaros” voarem, reconhecendo as urgências de se dialogar com as oscilações dos ventos. Logo num relance se vê o quanto as posições são várias, imprevisíveis, mas também como a leitura do céu e da terra se fazem com os sentidos aguçados dos desejos, organizando e reorganizando os movimentos infantis.

*Pássaros de papel*



Agosto era o mês do vento, o mês de soltar papagaio e balão. A linha de costura desaparecia no céu.

Candido Portinari

Mas, logo uma série de outras telas nos mostram a coragem e a doçura de Portinari, expondo sonhos e medos que o vento leva e traz.

*Sonhos e medos*



Começávamos a abrir os olhos para a vida. Uma vida povoada de sonhos, de cansaços e grandes medos.

Candido Portinari

*O vento*



Durante o dia. Contavam para nós histórias de lobisomem e almas do outro mundo. A noite o sopro do vento no campo nos apavorava.

Candido Portinari

Cândido Portinari soube metaforizar, esteticamente, sentimentos inquietantes e, por isso, muitas vezes dis-



simulados, desentendidos e esmagados na infância, na juventude, na adultez, na velhice. Sentimentos que não podem ser desconhecidos pelos educadores e educandos na condução de seus processos formadores.

Brinquedos, imaginários, fugas da realidade para transfigurá-la, medos e sonhos são alguns desses temas que a educação não pode postergar e que urgem por serem trabalhados, como problemáticas da vida social, humana que atingem níveis assustadores em nossos dias.

Mas quantas maravilhas, "humanas, demasiadamente humanas" estão presentes nas obras de Portinari, nas "Histórias de menino", só para começar com os começos que se renovam em nós, nos provocando não somente para discussões, pois estas, podem ser desviadas para competições e contendas verbais, mas, sobretudo surpresas, como convites de criação que ampliam nossa humanidade.

O lugar do amor, por exemplo, tema tão cobiçado e temível que assusta e magnetiza nossas crianças e jovens, encontra em Candinho um tratamento de alta beleza.

### Moreninha



Namoro de criança é poesia que transborda. Amei muitas primas

Candido Portinari

O que Portinari carrega como um manancial inesgotável é sua maneira de nos oferecer sua paixão pela vida e pela vida compartilhada, como um ensejo para melhor conhecê-la e nos deslumbrarmos com ela, com suas dores e alegrias, sempre capazes de se misturarem uma na outra e de se alternarem uma pela outra.

Isto quer significar que a presença da obra de Portinari pode mobilizar a vida da escola, de seus educadores e educandos, através de comoções estéticas, que precisam ser também aprendidas. Afinal, seu pensamento genial e sua sensibilidade tocante, além de cartografar os corpos em movimento do Brasil, capta e enreda as generosidades e as conflitividades das paisagens sociais brasileiras e com elas da

própria humanidade em seus apelos de paz.

Daí o esplendor, ao mesmo tempo assombroso e enternecedor, dos seus painéis "GUERRA E PAZ", expostos ao mundo, na entrada da sede das Nações Unidas. Também aí, como em suas telas várias, tem vigência a vida como fome incessante de comunicação, pedindo um incansável e um requintado esforço, para metaforizá-la, mas também para reconhecê-la e acentuá-la, como um sopro inquieto de vida, uma provocação ao exercício de uma das mais inexoráveis maneiras de dignificarmos a existência, o mundo e nos dignificarmos neles e com eles.

É impossível não lembrar Adélia Prado, quando também poetiza:

*"Não quero nem a faca, nem o queijo, quero a fome."*

Quantas lições poderemos proporcionar aos nossos professores e estudantes com a convivência de Candido Portinari entre as experiências escolares?

As pesquisas educacionais vêm confirmando que não aprendemos sem redes complexas de relações, sem vontade, sem questões, sem dilemas e necessidades que façam sentido para nossas vidas. Memorizações rígidas pouco ajudam no encaminhamento e enfrentamento dos desafios. Urge pensar e sentir, como ações entrelaçadas

historicamente para irmos produzindo sinergias educacionais e políticas que potencializem as aprendizagens, como modos de sentir, pensar e atuar na vida, modificando-a.

As escolas estão cansadas de cartilhas e manuais simplificadores; professores e estudantes querem aprender e ensinar participando das vidas e das mortes de Candido Portinari, que trabalhou intensamente, para legar ao Brasil esta cartografia de arte que não pode ser desperdiçada.

Tudo isto nos leva a propor para ampliar as condições de aprendizagem e ensino nas escolas públicas brasileiras, mediá-las com encontros, exercícios dialógicos entre estudantes, professores e Portinari. Para isto recomendamos alguns passos, como um convite para pensarmos funcionalidades dessas aproximações entre Portinari e a Escola Brasileira e vice-versa, que a seguir, esboçamos:

1. O porto de partida seria, por um lado, as inquietudes, as problemáticas e as curiosidades enfrentadas existencialmente pelos estudantes e seus professores que atravessam os processos de aprender e ensinar nas escolas; por outro lado, Portinari estaria presente, através de sua obra, registrada no Catálogo Raisonné. Neste relevante instrumento, que é sem dúvida uma extraordinária conquista

do Projeto Portinari, que, em 2009, completa 30 anos de ininterrupta atividade e dedicação, está organizada toda sua obra invulgar, constituída de mais 5.000 telas, desenhos, aquarelas e pinturas. Nelas transbordam, em suas metáforas, proporcionalidades, ritmos e cores, perplexidades extremas, contradições candente e uma inabalável confiança no Brasil e nos brasileiros.

2. Com este horizonte, um dos primeiros passos seria constituir grupos de estudantes, que tenham em comum o pertencimento aos mesmos ciclos de vida (infância, adolescência, juventude, adultez) e professores, que tenham interesse em atuações transdisciplinares.

3. Então seria possível começar a organizar, mobilizando comunidades aprendentes e ensinantes, desejosas de fazer de suas aprendizagens escolares pontes múltiplas e complexas, inseparáveis de suas formas de existir, de tal modo, que se exercitassem em ir produzindo suas vidas como obras de arte.

Não se trata, portanto, de procedimentos de autoajuda, tão recorrentes, na atualidade. Pelo contrário. Buscam-se outros tipos de contornos, habitados pela irrupção de maravilhas, de acontecimentos ímpares, surpreendentes, daqueles em que a emoção não é fabricada

e comercializada, como mercadorias “prêt à porte”, mas que se configuram como um “pathos” que toca nos tecidos culturais, políticos, éticos e estéticos com que engendramos o sentido e os significados de nossas vidas.

Dando um passo mais, diremos que esses encontros podem ensinar, assim, um alargamento de nossa capacidade humana de pensar, de atuar, de aprender, de ensinar, de ser, estremeando, não só o “pessoal” que executa ordens e concretiza horrores ou ordenações, mas também, sacudindo entidades antropomorfizadas, pois tanto uns, quanto outras também se relacionam conosco.

4. Portanto, o porto de partida é a formação de lastros comuns, só possíveis quando se vai formando intersubjetividades cooperantes, autônomas e criadoras, praticando observações, escutas, reciprocamente, intensas, à medida que uma equipe de facilitadores, ajuda essa comunidade dialogante, porque ensinante e aprendente, a selecionar as obras de Portinari, que serão trabalhadas nos encontros iniciais.

### ***Pistas metodológicas e possibilidades de produção***

*“Método é desvio”*

Walter Benjamin

Concordamos com Benjamin que o método, como criação e comunicação, nunca se dá em linha reta. É sempre produzido em procuras, errâncias e desvios.

Portanto, se a arte, mesmo quando monumental, como a de Portinari é cheia de sutilezas, para que ela impregne os circuitos escolares vai precisar, como já mencionamos, desviar-se de esquemas simplificadores que tentarão domesticá-la, dissolvendo seus enigmas, suas perplexidades, seus vazios, seus encantos, com procedimentos didáticos. Pelo contrário, é aconselhável cuidados especiais, tais como aqueles que incentivam encontros, interligações de formas de aprender e ensinar, em que cognição e beleza se mesclm, se misturem, fertilizando hipóteses e mil e uma possibilidades de ações.

Em decorrência de todas as argumentações expostas até aqui, estamos convencidas de que cada tela, aquarela ou painel pedem para ser captados como um feixe de rizomas, infinitamente vivos, dialogantes e irrequietos que expressam e buscam liberdade, nos instigando a ir além do óbvio.

Desta forma, em cada programa escolar que entrar o Catálogo Raissoné, sua apresentação e apreensão deverá manifestar uma intensa inter-

locução entre questões dos professores e estudantes e questões do Brasil, estetizados por Portinari.

Todas essas propostas se constituem como um tipo de “avant première” em que os protagonistas são convidados a desenhar seus desfechos e desdobrá-los incessantemente ao longo de suas aprendizagens escolares que não se desprendem de suas próprias vidas.

Nas instituições escolares, nas oficinas do Projeto Portinari se abrem redes de possibilidades plurais a serem escolhidas, construídas e inventadas pelos participantes dessa formação (professores e estudantes) que poderão reeditar exposições de Portinari com temáticas e problemáticas de nossa infância e juventude.

Deste modo, poderão perspectivar com arte, encaminhamentos em que conhecimentos e afetos se unam em saltos criadores em que afirmem uma cidadania planetária, própria dos que reconhecem que não nos cabe repetir, pois o mundo se fez tão diverso, tão veloz, que só nos resta re-criá-lo, com a inspiração e o compartilhamentos de gênios como Portinari, convocados também como guardiões de nossa capacidade de escapar da banalização da escola e da vida, para dela fazermos, não só um

permanente laboratório de aprendizagens grávidas de sentidos, voltados ao devir, mas neles funcionando uma fábrica de sonhos éticos e estéticos ■

#### NOTAS:

1 A versão original deste artigo foi publicada na Revista da UBE – União Brasileira de Escritores, vol.121, p. 21 – 31, 2009

2 Professora Emérita da Universidade Federal Fluminense, Professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UFF; Professora Visitante Nacional Sênior CAPES. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

3 A expressão “globalitarismo”, cunhada por Milton Santos, resulta de uma conexão entre os termos global e totalitarismo, ressaltando os mecanismos homogeneizadores, padronizadores, totalitários com que as nações hegemônicas sufocam as periféricas. Esta dominação se processa através da “tirania da informação” e da “tirania do dinheiro”.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal, S.Paulo, Ed. Record. 2000.

4 Esta é uma expressão cunhada por Humberto Maturana e Francisco Varela, fundamentando suas teorizações da Biologia do Conhecimento.

5 Cf. “Ce que m’étonne c’est que, dans notre société, l’art n’ait plus de rapport qu’avec les objets, et non pas avec les individus ou avec la vie; et aussi que l’art soit un domaine spécialisé, le domaine des experts que sont les artistes. Mais la vie de tout individu ne pourrait-elle pas être une oeuvre d’art? Pourquoi un tableau ou une maison sont-ils des objets d’art, mais non pas notre vie?” FOUCAULT, À propos de la généalogie de l’éthique: um aperçu du travail en cours, In: FOUCAULT, Dits et écrits, p. 617.

# As possibilidades que a arte traz ao universo escolar e às políticas de educação

por Marcia Nico Evangelista<sup>1</sup>

## Resumo

O presente trabalho buscou tecer a importância da arte nos espaços escolares, como também, nas políticas de educação. Para tanto, procurou-se reconhecer pistas sobre as características da escola da atualidade, suas contradições e perspectivas, tendo a arte como possibilidade de enriquecimento cultural, estético e educacional. A partir de uma abordagem teórica que tomou como referência os autores Walter Benjamin e Célia Linhares, analisou-se a potência criadora que o movimento artístico nos propicia reinventando rumos nas instituições escolares.

## A escola dos tempos modernos...

A escola habita nossos imaginários e expectativas porque reconhecemos sua importância enquanto espaço privilegiado para a construção e a sistematização de conhecimentos. Ao longo de nossa história escolar no Brasil, algumas contradições vêm nos acompanhando e nos deixando intrigados, sobretudo, no que diz respeito aos frequentes problemas nas aprendizagens dos estudantes, gerando insatisfações por parte daqueles que passam pelas instituições escolares. Tal situação se configura em uma questão complexa levando, inclusive, as políticas públicas de educação a se indagarem sobre tais questões e buscarem programas e avaliações como possíveis soluções às mazelas educacionais.

Pesquisas e estatísticas permeiam as avaliações educacionais valorizando os indicadores escolares e os índices que precisam ser atingidos, a qualquer custo, pelas instituições. Em relação a esta

experiência, a decepção dos estudantes vem aumentando a cada negativa diante dos seus desempenhos escolares, tornando os seus os sonhos de construção de uma realidade mais promissora e democrática, distanciados pelos obstáculos vividos.

O que de fato nos chama atenção sobre esse universo de índices, fórmulas e indicadores, são as análises empertigadas de cientificidade, cristalizadas como indiscutíveis, e que não abrem espaço para discussões ou debates sobre os problemas levantados. Esta realidade aponta e clama por caminhos que de fato encontrem direções para a reinvenção deste modelo escolar instituído tornando-o mais criativo, sensível e significativo.

Desta forma, e buscando pistas sobre as questões que permeiam a educação dos tempos modernos, percebemos armadilhas que perpassam e cercam a escola. O desafio que encontramos na atualidade de se pensar em uma educação que se distancie dos caminhos empreendidos pelo projeto neoliberal está no enfrenta-

mento de um tempo onde o capitalismo em expansão nos propõe um mundo de homogeneidades e linearidades tentando enquadrar desejos e formas de viver globalizantes. O projeto neoliberal<sup>2</sup> da atualidade visa a promoção de uma grande aldeia global que procura enfatizar a idéia de um progresso triunfal através da união dos povos e das nações num só caminho. Esta perspectiva também compromete os rumos da educação quando incessantemente são impostos modelos salvadores com a promessa de se atingir a tão sonhada qualidade. O que de fato acontece é a valorização da monocultura pedagógica que mais parece formas de disciplinamento contra a riqueza dos caminhos e dos pensamentos múltiplos existentes em cada instituição escolar. Desta forma, os educadores vêm convivendo com situações que se mesclam entre a decepção de seus sonhos por uma educação que transforme a realidade social caracterizada pela desigualdade e pela exclusão, e o cultivo da esperança de um devir histórico que movi-



mentem outras lógicas escolares.

A escola que hoje compartilhamos espelha as influências do mundo moderno, mas o que de fato aconteceu com a escola da atualidade? A escola que durante muito tempo permaneceu no imaginário do povo como uma esperança de dias melhores para os seus filhos, hoje se configura em um espaço não muito democrático, individualista, tecnicista, burocrático que abdicou de seus sonhos mais promissores. A utopia em criar um sistema democrático de educação está hoje ameaçada pela proposta de uma escola que espera homogeneizar todos aqueles que estão dentro dela formatando modelos e caminhos que não respeitam as diferenças e as individualidades tão positivas na natureza humana. O neoliberalismo pedagógico precisa de uma educação funcionalista para produzir sujeitos eficientes para a reprodução do sistema capitalista.

O desafio da reinvenção da escola mobiliza todos os envolvidos no processo educacional, tanto as políticas públicas de educação quanto pequenos movimentos que tentam instituir outras práticas pedagógicas dentro de unidades escolares. Este incessante desejo por um universo escolar mais autônomo na criação de perspectivas reais para sua comunidade nos leva a indagar sobre as formas pelas quais as escolas poderiam estar

inseridas nestes movimentos cultivando raízes e gerando frutos.

A experiência da educação mergulhada na atmosfera da descoberta nos provoca a tentar novas trilhas, a ousar novas propostas e a fugir do que nos causa tédio: a repetição automática e a falta de estranhamento. Assim, poderemos recuperar a nossa vitalidade de reinventar o cotidiano.

### **A arte reinventando a escola**

A arte está sempre nos convocando a um passeio questionador pelo mundo. São as ambigüidades que abrem nossas mentes para o expressar de pensamentos e de idéias, fugindo das rotinas envelhecidas. Precisamos de uma arte que subverta esse nosso tempo por meio de debates públicos, rompendo com a homogeneidade em que o sistema neoliberal deseja nos envolver. Devemos re-fletir, inclusive, sobre a concepção utilitária de mundo que só reconhece o que de fato serve ao mercado consumidor.

Instigada por encontrar uma política de educação que busque a ética e a estética como diretrizes ao processo do educar, procuro neste universo complexo das políticas o entendimento de que a educação é uma tarefa carregada de sonhos, de projetos, de realismo e de utopias. O educar não pode estar desconectado

da tentativa de se investir no futuro, já que a educação é um apostar no que está por vir. Nesta teia de ideologias em que as políticas de educação no Brasil se encontram, procuramos nas tendências contemporâneas das experiências da educação pública o que mobiliza ações na busca por criações de outras possibilidades pedagógicas e civilizatórias que subvertam a lógica do capital.

Tomando como fonte de inspiração o artista e um dos grandes pintores do século XX, Marc Chagall, vou percorrendo as veredas que o lançaram em um horizonte de reflexões sobre a vida e a política. Ele se tornou Marc Chagall desenhando e pintando, de forma obstinada, o seu encantamento pela vida a partir dos enigmas vislumbrados no bairro judeu de Vitebsk, na velha Rússia, onde vivia.

Marc Chagall e seus companheiros surrealistas nos convidam para a relação entre a atividade artística e a prática política. A experiência de viver a arte como pressuposto de re-criação e subversão ao instituído estagnado e conformista, nos aproxima de movimentos que busquem a potência do inacabamento de nossas vidas. A possibilidade de tecer histórias abertas a múltiplos caminhos proporciona a esperança de um futuro à nossa capacidade de resistir e criar.

Ao compreender o surrealismo como *O último instantâneo da inteligência*

*européia*, Benjamin brilhantemente aposta no conceito radical de liberdade.

Os surrealistas dispõem desse conceito. Foram os primeiros a liquidar o fossilizado ideal de liberdade dos moralistas e dos humanistas, porque sabem que “a liberdade, que só pode ser adquirida neste mundo com mil sacrifícios, quer ser desfrutada, enquanto dure, em toda a sua plenitude e sem qualquer cálculo pragmático.” É a prova, a seu ver, de que “a causa de libertação da humanidade, em sua forma revolucionária mais simples (que é, no entanto, e por isso mesmo, a libertação mais total), é a única pela qual vale a pena lutar. (1994, p.32)

Quando o nosso filósofo analisa o surrealismo numa perspectiva dialética de pensamento, está nos mostrando o quanto de revolucionário existe nesta experiência. Revolucionário porque irá politizar o cotidiano através das inúmeras possibilidades contidas em cada momento de vida. A força do movimento surrealista está vinculada a duas questões potentes: a idéia de liberdade e a potência crítica. Tal química resultante da conjunção dessas relações abre de forma nova e revolucionária a experiência política. Seria quase uma atitude de “profanação”<sup>3</sup>, pois esta ligação quase que impossível é realizada brilhantemente. Arte e Política se conjugam em uma nova esfera: a ética e a estética.

Essa possibilidade do

questionar a unanimidade e as formas do pensamento único, precisa estar presente em nossas vidas transformando as atividades do nosso cotidiano, inclusive a escolar.

O dia a dia dentro das instituições escolares lembram muito as fábricas tão criticadas por Charles Chaplin no filme *Tempos Modernos*. Sendo assim, nos indignamos com tal realidade e nos perguntamos sobre qual seria o encanto de uma vida repleta de mesmices que reduz o potencial criador humano à mecanização? Qual seria o entusiasmo de uma escola que está envolvida nesse processo burocrático de reprodução de conhecimentos?

Nesta direção, a arte se torna um importante ingrediente para a criação de uma outra vida escolar. As instituições escolares, ao proporcionar espaços para a pintura como as de Cândido Portinari, brasileiro que tanto nos instigou a pensar o Brasil, com sua estética inquietante sobre o mundo, as crianças, a política nos lançam em voos ilimitados. Como não se sensibilizar com as telas *Marias*, *O Futebol* e *O Café*, com a arte que transborda a cultura e a beleza do nosso povo?

A obra de Portinari transpira de forma especial a leitura do significado de ser brasileiro. O seu desejo de representar os aspectos da vida brasileira, durante a primeira metade do século passado, nos conduz a uma síntese crítica de

um país que possui um povo que luta pela sua sobrevivência, mas não se esquece de seus sonhos. A sensibilidade das pinturas de Portinari nos emociona e nos faz pensar o quanto seria importante trazer para dentro dos muros escolares as perspectivas de um pensamento genial e artístico.

Buscar a arte no contexto escolar significa percebê-la enquanto possibilidades de conhecimento. A arte pretende ser tão imprescindível e necessária quanto qualquer outra disciplina escolar e se reconhecermos as multiplicidades de caminhos que são abertos através de movimentos como estes, faremos dos estudantes indivíduos impregnados de potencialidades afetivas, sociais, sensíveis e criativas.

Tais riquezas presentes nas obras de arte, nos filmes, nas pinturas, nas músicas, nas esculturas, nos convidam a embelezar nossas vidas com o movimento da estética e da ética. Trocar as frias “aulas expositivas” por momentos de sensibilidade e de reflexão que estimulem o entusiasmo dos alunos pela escola, como um próprio aluno me confidenciou dentro de uma unidade educacional do município de Niterói:

*Dona Marcia, a gente quer pintar o que tá dentro da cabeça da gente. Pintar nos muros da escola não é coisa errada não! É arte de rua! O que a gente pensa não pode ser*



*menos importante do que a gente aprende lá nas salas de aula... Lembra dos Titãs: A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte. A gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte... (Escola Municipal Infante Dom Henrique – aluno do 3º/4º ciclos)*

A música dos *Titãs*, bem como a fala do adolescente, deveria ser motivo de discussão e aprendizagem para todos que estão dentro do processo de educação escolar. Tomando emprestada a fala da Professora Célia Linhares, *as escolas estão cansadas de cartilhas e manuais simplificadores*<sup>4</sup>. Pesquisas educacionais chamam nossa atenção para processos de aprendizagens que amordaçam os problemas, deixando que a própria complexidade presente no dia a dia de nossas vidas fuja dos planejamentos pedagógicos.

A urgência da arte nos ambientes escolares se faz necessária enquanto pontes de ligação entre as várias ciências, entre os diversos saberes, entre os que ensinam e os que aprendem.

Esperamos que o movimento artístico anuncie novos rumos para as escolas redesenhando suas relações, seus espaços e seus currículos, construindo uma instituição escolar mais instigante, sensível, generosa, aprendente e ensinante.

### **As Políticas de Educação e as Instituições Escolares**

As instituições escolares vêm caminhando com as contradições e as reinvenções de propostas educacionais. As tensões e os conflitos que são vividos no espaço escolar estão presentes, muitas vezes, nas políticas de educação que são gestadas por pessoas que não fazem parte daquele universo e, portanto, não identificam suas necessidades e sonhos.

Este isolamento se agrava com o tratamento que as políticas educacionais têm dispensado aos professores. Não há como um professor se sentir reconhecido politicamente, socialmente e culturalmente se não se estabelecem dialogias em direção aos seus pensares ou às suas expectativas. Tratá-los como tarefairos que devem apenas executar planos e comandos ferem a própria liberdade humana para a criação.

Nessa direção, Célia Linhares destaca a problemática das reformas em nossa história educacional brasileira, destacando a perda das memórias e das narrações profissionais que expõe os educadores a isolamentos que em nada contribuem para o nosso processo político. Tais reformas atingem nossas escolas reduzindo toda comunidade escolar a uma instituição sem passado e dirigindo seus passos num ritmo de pensamento único, atrelado a uma lógica de dependência

automatizada. Vale registrar a re flexão

*Nas reformas educacionais, que atingem nossas escolas, uma das estratégias mais usadas é a de isolar o professor e cada instituição escolar, levando a uma experiência de fragmentação e de perda das memórias e narrações profissionais, existenciais, institucionais e políticas. Não podemos esquecer que, isolados, perdemos a memória, por ser esta uma construção sempre histórica, coletiva. (Linhares, 2001, p. 163)*

Reformas, planos ou diretrizes que impõe a tirania dos modelos e das imposições pretendem processos de massificação que desrespeitam a singularização das instituições escolares. Esta é a grande ameaça que na atualidade as escolas sofrem, mas que não chegam a impedir os movimentos instituintes.

Os movimentos instituintes são entendidos por mim, como movimentos que se preocupam e objetivam a autonomização dos sujeitos sociais através de suas práticas democráticas e libertadoras do pensar, como um processo político. Sem a possibilidade de novas concepções de itinerários, não haveria possibilidades de recriar a realidade. A importância da prática formativa do pensar nos oferece a multiplicidade de ideias faiscentes por outras existências

de mundos mais sensíveis às diferenças e compromissados com a inclusão de todos. O universo escolar está carente de espaços abertos a esse processo do pensar, do indagar, do questionar sobre o seu cotidiano que aprisiona mentes e corpos. O valor do infinito pensamento está na certeza de que não há limites às mudanças e que a história está sempre em processo de construção.

Sabemos que as ações instituintes estão misturadas ao instituído trazendo a dimensão contraditória e ambígua que o próprio ser humano possui, como também, presente em suas instituições. Sabemos que podemos criar inúmeros outros caminhos em relação ao que conhecemos, mas muitas vezes somos conformistas ou submissos, e reproduzimos o sistema que está posto. Nesta perspectiva, a atmosfera instituinte reacende as esperanças nas experiências coletivas e inovadoras enquanto possuidoras de um valor especial. Seria o valor de partilhar e trocar seus saberes, pensamentos e expectativas, que partindo de interesses subjetivos, tornam-se coletivos por estarem entrelaçados a uma história em comum.

Encontramos, algumas vezes, poucas janelas ou oportunidades para que cada escola encontre e aponte seus movimentos. Percursos com grandes desafios ou insucessos, mas vivos de experiências e de aprendizagens. Estradas que

são traçadas e descobertas quando fugimos do pensamento único e galgamos espaços que hoje se encontram vazios. A poética que, no passado, entrava na vida do ser humano, hoje está estacionada aos limites das disciplinas. Muitas vezes, em nossas escolas, a arte em qualquer de suas linguagens, como a poesia, não possui status de saber relevante. Por isso, atropelamos desejos, sonhos de nossos jovens em detrimento do cumprimento de “grades” curriculares que mais parecem camisas de força.

As reformas, muitas vezes, são justificadas para que possamos transformar a realidade instituída<sup>5</sup>, mas a questão se agrava pela ausência de diálogo com os professores, estudantes e familiares envolvidos com o processo escolar.

Alguns estudiosos como Juana Sancho, professora da Universidade de Barcelona, conduz algumas questões e reflexões sobre o caso da reforma Espanhola. Quando ela estudou as reformas educacionais destacou as dificuldades que existem quando estas são planejadas fora da escola. Juana Sancho (2001) questiona, ...Que possibilidade de êxito teria uma proposta de reforma que não levava em conta o saber fazer e a cultura dos centros de ensino (...), se não se consideram as expectativas e os conhecimentos dos que estão implicados nisso.

Acreditando que tais argumentos reforçam as con-

tradições do processo inovador, ela continua sua crítica expressando que o maior inimigo deste processo está na auto-satisfação acrítica e rotineira.

Longe de enxergarmos as reformas e os planos somente pela ótica determinista, esta armadilha também vem nos conduzindo a outros percursos para além do aparato legal ou constitucional. A escola vem carregando seus próprios planos e subvertendo esse cotidiano através de experiências educacionais. Leis e Planos são criados para serem implementados nas escolas, contudo, sempre é possível percebermos sinais de movimentos instituintes, quando ações permeadas pelo tecido coletivo engendram o universo escolar, modificando as suas relações.

Pensar em uma Política de Educação entrelaçada à ética e à potência criadora da arte nos inspira a sonharmos com escolas e planos educacionais permeados por uma lógica mais paritária entre adulto e criança, entre os que falam e os que escutam, entre os que pensam e os que fazem. Acreditando na riqueza da alteridade e na beleza das imagens alegóricas, a estreita relação entre arte e educação pode se tornar uma experiência constituída por percursos estéticos e éticos em que as escolas vão construindo, com ambivalências, contradições e lutam os seus próprios caminhos. Tal movimento espera ser uma obra aberta a outras

experiências e sem almejar sua conclusão ou finalização total e definitiva. Há sempre desdobramentos, como a própria vida e a história.

### **Construindo possibilidades no coletivo escolar**

Concebendo a escola como um espaço de relações mais horizontais e que valorize os conhecimentos dos sujeitos que ali se encontram e trazem suas sabedorias, o processo de aprendizagem estabelecido dentro de um ambiente com tais prerrogativas se constituirá em um movimento privilegiado para a invenção.

Partindo do pressuposto que todos os profissionais envolvidos no universo escolar são sujeitos que possuem muitas coisas para nos contar e contribuir para uma escola mais criativa e sensível, acreditamos que a perspectiva democrática unindo-se ao movimento artístico, fará do espaço escolar um lugar com múltiplas possibilidades de mudança.

As instituições escolares que reconhecem a necessidade de frequentes dialogias para a elaboração de seu trabalho pedagógico e de seu Projeto Político Pedagógico (PPP), estarão se comprometendo com os caminhos e com as práticas participativas que em muito ajudarão ao desenvolvimento de experiências fundamentais para a política e para o potencial criador.

O movimento democrático e o encontro coletivo dentro das escolas possibilitarão a comunidade escolar reconhecer que o valor de documentos como Projeto Político Pedagógico, Plano Municipal de Educação, Deliberações, Portarias, Leis e demais dispositivos legais estarão no registro vivo da história percorrida pelos sujeitos participantes. A experiência política vivida pelos sujeitos se traduz em experiências significativas para eles e para toda a escola, quando os documentos legais não forem mais interpretados como apenas um conjunto de metas, objetivos ou procedimentos. Tornar a burocracia instituída, ou seja, leis, planos e reformas educacionais, em propostas significativamente coerentes e reais para a escola deverá ser o principal objetivo de um movimento político educacional.

Quando a comunidade escolar valorizar as práticas dialógicas e instigadoras do questionar sobre os modelos de educação que visam a homogeneidade, na realidade, estará procurando redimensionar todo o seu entendimento sobre a ação educativa. Quando percebermos a importância de se desenvolver um trabalho pedagógico envolvido por valores estéticos e artísticos, perceberemos o quanto a arte deveria fazer parte também dos planos de educação ou das reformas educacionais. A preocupação de se elaborar um PPP com ideais de uma edu-

cação sensível a arte, enquanto expressão de sentimentos e de emoções, se configura em uma atividade de extrema seriedade por levantar tais questões dentro do cotidiano escolar e refletir a necessidade de se discutir mais profundamente sobre os caminhos educacionais que pretendemos adotar.

Desta forma, as políticas públicas de educação precisam reconhecer as especificidades de cada escola, suas necessidades e os percursos que constituem a sua trajetória, compreendendo que não poderá existir uma só formulação estratégica que possa cuidar da rede de relações que compõem a realidade de uma escola. Somente com a busca coletiva de um trabalho que discuta os problemas, os entraves, as perspectivas e as possíveis soluções, a comunidade educativa encontrará caminhos para a construção de um projeto de escola que faça com que nos orgulhemos de ter compartilhado experiências históricas e políticas. Recuperando o encontro entre a política, a arte e a educação estaremos assumindo, antes de tudo, um compromisso com a ética e o desejo de reinventar uma escola viva de expressões artísticas ■

## NOTAS:

1 Mestre em Políticas Públicas e Movimentos Instituintes em Educação – UFF e Supervisora da Fundação Municipal de Educação de Niterói – FME.

2 Segundo Jurjo Santomé estamos vivendo em uma sociedade em que a esfera econômica, por meio de instituições como FMI(Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial, a própria OCDE(Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a OMC(Organização Mundial do Comércio) etc., dita a governos as linhas mestras que obrigatoriamente devem seguir, caso não queiram ficar à margem ou ser considerados inimigos econômicos. São estes organismos econômicos mundiais que pregam e impõem uma política de restrição do gasto público, de congelamento e redução de salários, flexibilizando o mercado de trabalho para realizar contratação de pessoal etc. (2001:18).

Célia Linhares nos tem ressaltado que apesar das crises de insolvência do sistema capitalista, uma sofisticada rede de ações explícitas e implícitas continuam se expandindo para promover processos padronizadores que atravessam a educação e a cultura.

3 AGAMBEN, Giorgio. Profanações. São Paulo: Boitempo, 2007-p.10.

4 LINHARES, Célia. Portinari na Escola. Revista da UBE - União Brasileira de Escritores. Nº121-Julho de 2009.

5 Usamos a expressão “instituinte” para diferenciá-la do apelo ao “novo”, alimentado por um estilo capitalista de consumir bens, recusando as heranças de uma tradição que em si mesma inclui lutas e esforços éticos para superar opressões e violências, de todas as ordens, dirigidas à vida e à humanidade. Linhares nos alerta que as reformas educacionais, desde o final do século passado, se redimensionaram e se propagaram nas grandes democracias, sob comandos de agências financeiras e econômicas, que recorrentemente têm pressionado os países emergentes, com “argumentos” de “empréstimos salvadores” para a execução de planos de formação de seus professores, priorizando práticas de aprendizagem e ensino, idealizadas pelas nostalgias de uma escola elitista. (Linhares,2004,p.16)

## REFERÊNCIAS:

AGAMBEN, Giorgio. Profanações. São Paulo: Boitempo, 2007.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. 7 ed. V. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LINHARES, Célia. Os Professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES, Célia. Formação continuada de professores: comunidade científica e poética – uma busca de São Luis do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. Formar Professores, contribuindo para a reinvenção da escola e da radicalização da democracia. Universidade Federal Fluminense, 2009. celialinhares@uol.com.br

SANCHO GIL, Juana Maria. É possível aprender da experiência?IN: Célia Linhares (org.). Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 81-114.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. IN: Célia Linhares (org.). Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.17-55.





# A Arte na educação para a Compreensão da Cultura Visual

por Paulo Pires de Queiroz<sup>1</sup>

A educação em arte possibilita o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências dos indivíduos. Tanto a arte como a educação, ambas se movimentam aparentemente sob posições ao mesmo tempo antagônicas ou confluente sob o prisma liberdade/norma. A arte é uma forma de conhecer e representar o universo. A educação organiza o conhecimento privado em relação às formas públicas de representar esse universo. Isso implica dizer que, por meio da arte na educação, pode ser possível associar duas formas de representar o mundo e, por isso, a necessidade de organizar uma aproximação entre os nexos de educação e de arte.

Com o objetivo de refletir sobre a arte na educação no sentido de favorecer a compreensão da cultura visual, esse artigo abordará questões pautadas nas seguintes proposições:

- a) à finalidade e à importância de “fazer arte” na escola;
- b) a relação entre enfoques formalistas e a importância do contexto cultural;
- c) a relação da arte com o restante do currículo.

A primeira proposição supõe enfrentar questões do tipo: qual é ou deveria ser a relação entre “fazer arte” e a história da arte? Utiliza-se a

prática da arte ou a história da arte para compreender as obras de arte? São ensinadas separadamente?

A segunda proposição nos leva à formulação de perguntas, tais como: a análise das obras de arte deveria ser proposta a partir de uma perspectiva formalista, destacando apenas os aspectos visuais, ou seus significados devem ser considerados em relação a seu contexto cultural? Esse contexto cultural deve referir-se a questões de localização e de circunstância ou deve estender-se ao que está “fora” da obra – relações de poder, formas de exclusão, questões relacionadas com a identidade, o gênero, os valores?

A terceira e última proposição nos leva a refletir sobre os temas das aulas de arte e se esses estão relacionados com outros temas de outras matérias curriculares. A arte está integrada a outras matérias, ou completamente separada?

Estas questões são fundamentais para situar a perspectiva de educação para a compreensão da cultura visual. Um currículo de arte que objetiva a compreensão dessa cultura pode ser concebido nos seguintes termos:

1. a prática artística e o conhecimento histórico da arte são campos de conhecimento intervinculados que favorecem a compreensão da cultura visual;

2. as representações artísticas refletem concepções culturais, das quais também fazem parte as questões formais;

3. o estudo da cultura visual tem início nos primeiros anos da escolarização básica e chega às instituições e aos novos mediadores virtuais;

4. o estudo da cultura visual mantém-se aberto em sua caracterização;

5. o conhecimento da cultura visual está relacionado às interpretações sobre a realidade e sobre como estas afetam a vida dos indivíduos;

6. um enfoque transdisciplinar dirige-se ao estudo da cultura visual e sua vinculação com outras áreas e temas do currículo;

7. o estudo da cultura visual não se esgota nos saberes tradicionais em relação à arte;

8. a cultura visual confronta os olhares sobre os objetos de caráter mediacional de diferentes épocas e culturas.

Esse desenho de relações trás no bojo de sua construção alguns dos atuais debates sobre o conteúdo da arte, as novas aproximações à história da arte, às mudanças na consideração da imagem e da representação visual, aos debates sobre os problemas e aos desafios que atualmente a educação escolar tem enfrentado e os novos “espaços” para a arte na educação na sociedade pós-moderna.



## A Arte e a Escola

Partimos do pressuposto de que a arte não é resultado de um talento especial ou de uma forma particular de ver as coisas, mas é fruto de aprendizado sério que nos ensina como fazer e até ver, ouvir e ler obras de arte. Sem esse aprendizado a arte ficaria reduzida ao universo particular e individual de cada um.

O nosso aprendizado artístico e o desenvolvimento da sensibilidade se iniciam quando ainda somos crianças, junto à nossa família, quando entramos em contato com certo gosto que se traduz na forma de dispor os moveis e objetos de nossas casas, com a preferência por determinadas cores ou por certo tipo de música. Tudo isso faz parte do universo cultural de nossos pais, da família em meio à qual crescemos. Aprendemos a valorizar certas linguagens ou formas de expressão pelas quais comunicamos idéias e sentimentos. Essas linguagens estão diretamente relacionadas com a nossa nacionalidade, origem e classe social.

O filósofo francês Gaston Bachelard analisou esse mundo de valores e hábitos que levamos para a vida adulta. Em seu livro *A poética do espaço*, ele diz: "... a casa é o nosso canto no mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo". Naturalmente que aos poucos, vamos ampliando essas referências.

No decorrer de nosso desenvolvimento, passamos a conviver com os amigos e com a escola, onde travamos os primeiros contatos com nossas aptidões e vocações. Começamos a definir talentos e gostos e vamos firmando nossa personalidade. Mas, à medida que nos tornamos adultos, sentimos necessidade de nos diferenciarmos desse universo infantil. Procuramos então renovar padrões que nos pareciam tão estáveis. Esse é um dos fatores que levam à constante renovação dos princípios estéticos: a necessidade de novas gerações abandonarem os modelos tradicionais e criarem outros, mais adaptados e atualizados.

O mundo contemporâneo vem sendo invadido mais e mais, a cada dia, "pela imagem". Vivemos hoje o "paradigma da imagem" e de variadas resoluções estéticas. Do levantamento de hipóteses à análise das diferentes soluções estéticas encontradas por cada sujeito em seu ato criador, nossos olhos vão se aperfeiçoando, até mesmo se sofisticando, de forma a entender e sentir a existência de tantas formas possíveis de expressão e de representação. O olhar vai se tornando, assim, mais apurado, mais crítico, atento e mais sensível.

O trabalho com Artes Plásticas na escola pode se desenvolver muito bem próximo dos anseios dos nossos alunos, quando se propõe a capacitá-los a "desembaraçar os óculos"

e verificar quantas e em que situações diferentes a arte já se faz presente em suas vidas. Como nas demais áreas do conhecimento, também as Artes Plásticas tem objetivos específicos que precisam ser trabalhados e estes, por sua própria natureza, favorecem uma integração de conteúdos e conceitos com as outras áreas, com a própria vida. As cores e as formas, bem como as opacidades, as transparências, as simetrias... fazem parte do meio-ambiente em que vivemos e nem sempre as enxergamos. Portanto, é necessário que não se limita o trabalho com Artes Plásticas na escola às aplicações de técnicas e exercícios. O educador deve promover oportunidades de encontro de cada aluno com si próprio, com o outro e com o mundo que o cerca, através de uma outra linguagem, que favoreça múltiplas formas de ser, dizer e sentir, expressar-se e de representar o mundo à sua forma.

O trabalho com Artes na escola deve favorecer o fazer artístico pleno e, aí, devem estar incluídos a produção e a apreciação de diferentes trabalhos artísticos. É importante que os alunos desenvolvam aquele olhar plural e, sem cerimônia, em relação à arte. É preciso que se sintam capazes de produzir, conhecer e apreciar arte, de desenvolver sua sensibilidade, de conhecer a história da arte e a história da vida dos artistas, cada um em seu tempo e lugar, para com-

preenderem a multiplicidade de manifestações artísticas e culturais existentes.

Nesse sentido, não é necessário nenhum recurso mirabolante, nem tampouco, nenhum cenário especial. A sala de aula pode e deve ser um espaço privilegiado para o exercício de um viver ativo e criativo, de um fazer artístico permanente. É preciso convidar os alunos para que façam arte, descobrindo diferentes combinações, arranjos e permutações entre os materiais existentes e disponíveis, criando novos recursos e alternativas de utilização, a partir da valorização de qualidade estéticas em materiais não convencionais, considerando suas reais condições de vida, de seus professores e da comunidade escolar como um todo.

Enfim, as linguagens artísticas permeiam todas as áreas do saber e precisam ter seu valor reconhecido, como mais uma forma de expressão e de linguagem, tão importante e necessária quanto todas as outras. A arte precisa se mostrar significativa para educadores e alunos, através das experimentações, do fazer e do re-fetir artístico, partindo do contexto cultural e histórico daquele grupo e chegando a outros diferentes contextos.

## **A Arte e a Cultura**

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades

inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, idéias e qualidades. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente.

Nesse sentido, pensamos que a análise das obras de arte não deveria ser proposta a partir de uma perspectiva formalista, destacando apenas os aspectos visuais. Acreditamos que seus significados devem ser considerados em relação a seu contexto cultural. Esse contexto cultural deve referir-se a questões de localização e de circunstância, como também estender-se ao que esta “fora” da obra – relações de poder, formas de exclusão, questões relacionadas com a identidade, o gênero, os valores.

A educação em Artes requer trabalho continuamente informado sobre conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, inclusive contemporâneos. Para tanto, a escola e a cultura devem colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção,

imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal.

Criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. As articulações desses elementos na imagem dão origem à configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos. Tais normas de formação das imagens podem ser assimiladas pelos alunos como conhecimento e aplicação prática recriadora e atualizada em seus trabalhos, conforme seus projetos demandem e sua sensibilidade e condições de concretizá-los permitam. Os alunos também criam suas poéticas onde geram códigos pessoais.

A nossa noção de cultura visual corresponde às mudanças nas noções de arte, cultura, imagem, história e educação produzidas nas últimas décadas e esta vinculada à noção de “mediação” de representações, valores e identidades. A educação da cultura visual, assim apresentada, participa da tarefa que Debray (2006) atribui como objeto de estudo da Medialogia, ou seja, “a disciplina que tem por tarefa explorar as vias e os meios da eficácia simbólica”, centrando-se, portanto, no papel mediacional dos meios (os objetos artísticos serão alguns entre outros objetos e artefatos do universo visual).

Entendemos que, diante da cultura visual, não há receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola. Daí a importância, a posição de ponte que a cultura visual exerce: *como campo de saberes que permite conectar e relacionar para compreender e aprender, para transferir o universo visual de fora da escola (do aparelho de vídeo, do computador, dos vídeosclipes, das capas de CD, da publicidade, até a moda e o ciberespaço) com a aprendizagem de estratégia para decodificá-lo, reinterpretá-lo e transformá-lo na escola.*

Entretanto, a educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolve nessa área.

Contudo, pensamos que as Artes como produto cultural e histórico deva atentar-se para: a) a observação, estudo e compreensão de diferentes obras artísticas, na mais rica diversidade e pluralidade cultural, bem como contemplar artistas e movimentos artísticos produzidos em diversas culturas (regional, nacional e

internacional) e em diferentes tempos da história; b) o reconhecimento da importância das artes visuais na sociedade e na vida dos indivíduos; c) a identificação de produtores em artes como agentes sociais de diferentes culturas: aspectos de vidas e alguns produtos artísticos; d) pesquisa e frequência junto das fontes vivas (artistas) e obras para reconhecimento e reflexão sobre a arte presente no entorno; e) reconhecimento e valorização social da organização de sistemas para a documentação, preservação e divulgação de bens culturais e f) elaboração de registros pessoais para sistematização e assimilação das experiências com formas visuais, informantes, narradores e fontes de informação.

Para desfecharmos esse momento da reflexão, é pertinente lembrar que é fundamental o papel das instituições no estudo da cultura visual, isto por serem fatores que a facilitam e a controlam. O mesmo acontece com relações econômicas que se produzem em torno da cultura visual. Tudo isso faz com que o estudo dessa cultura nos seja apresentado como um campo móvel, que, tanto do ponto de vista das representações como das tecnologias da informação e da comunicação, vão tornando obsoletas determinadas aproximações, ao mesmo tempo que cobrem e expandem o "conteúdo" das diferentes produções que cada dia se incorporam

ao campo que denominamos cultura visual. Uma cultura visual existe, ao mesmo tempo, dentro e fora de cada um de nós. Vem daí a necessidade da aproximação à existência material dos objetos e ao seu impacto e recepção ótica, cognitiva e emocional.

### **A Arte e o Currículo**

Ao longo da história da educação brasileira, desde os jesuítas até a burguesia leiga, os currículos têm se transformado em uma espécie de couraça ideológica, parecendo querer formar gerações docilizadas, subservientes, despolitizadas e alienadas. Não é por acaso que temos introjetada em nossa mentalidade uma certa incapacidade para filosofar, para criticar, para o exercício do pensamento divergente (no caso da arte), para exercer um fazer artístico mais pleno e consciente.

De qualquer forma, sempre será necessário reorganizar cada trajetória curricular que se estabeleça em diálogo com o que acontece nas diferentes experiências de sala de aula, da escola e de fora dela. Nesse sentido, uma das possibilidades de se organizar o conhecimento escolar é uma construção curricular baseada nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social do conhecimento.

A escola tem privilegiado os processos racionais (cognitivos) em detrimento

dos processos sensíveis, bipolarizando o conhecimento e o próprio ser humano. Instalaram-se na escola, através de um processo curricular oculto, rituais de domesticação, coercitivos e reprodutores das desigualdades sociais. O currículo oculto esta intimamente ligado ao autoritarismo à medida que, não se estabelecendo na discussão com os grupos que compõem a comunidade escolar, as normas, regras e rituais voltam-se para a construção da subserviência.

Entretanto, Peter Maclaren em *Rituais na Escola* (1996), chama a atenção para o fato de que o ritual deve ser compreendido como “produção cultural”. Todo o processo de sonegação cultural do conhecimento “erudito” e o desrespeito para com as culturas das minorias vem sendo uma das mais fortes vertentes no processo de educação escolar de tendência idealista liberal. O que assistimos nas escolas são os rituais mecânicos, baseados em uma concepção de conhecimento fragmentada, artificial e excludente, valorizando a pluralidade cultural como forma de disfarçar as desigualdades sócio culturais.

Pensamos que seja de relevada importância compreender que a sociedade não se compõe apenas dos grupos hegemônicos, o que equivale dizer que os conhecimentos não são apenas dominantes, ou seja, todas as formas de cultura

elaboram conhecimentos, mesmo que estes, muitas vezes, estejam impregnados de valores elitistas. Ainda assim, essa compreensão é importante para realização da passagem do senso comum à consciência crítica. Sendo um pressuposto que aparentemente se apresenta como único, a multiculturalidade é, de fato, extremamente complexa, pois temos que considerar as diversas facetas das culturas minoritárias e das culturas dominantes de nossa sociedade em uma relação dialética, tendo a escola como palco de negociações.

Todos os rituais presentes e propostos no currículo oculto, assim como a questão do diagnóstico de várias culturas coexistentes na sociedade, devem ser pressupostos fundamentais na elaboração de uma proposta curricular que se pretenda transformadora. Sendo assim, colocamos como pressuposto básico, sem hierarquizações, a questão da relação entre processos cognitivos e processos sensíveis – “processos sensíveis cognitivos”.

Outro pressuposto fundamental é o comprometimento do professor para e com a sociedade que estamos a vivenciar: seu papel é vital como um dos componentes do processo de transformação e reconstrução crítica/criativa de uma sociedade que necessita atualizar-se científica e tecnologicamente sem perder de vista o ser humano, seu

imaginário, a arte, seu prazer, suas infinitas possibilidades de reinventar a vida e o amor para além do autoritarismo.

Trazer a arte para o cotidiano da escola sem perder de vista a relação dialética entre a entrega (processos sensíveis emocionais e sociais) e a disciplina (processos sensíveis cognitivos): eis o desafio do professor de arte numa proposta curricular dessa natureza. O professor não pode esquecer a função social que possui a arte em transgredir padrões impostos e retrógrados, tão comuns em alguns segmentos da educação escolar. É tarefa difícil, pois exige um aprofundamento conceitual e uma postura política em relação a sua contribuição para a sociedade. Claro que não se quer dizer com isso que através do ensino e aprendizagem da arte a sociedade se transformará, pois seria simplista, incorrendo no erro de idealizar esse ensino.

Buscar entender a arte e a organização do conhecimento escolar a partir da compreensão de uma construção curricular baseada nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social do conhecimento, implica entender que a interdependência, o inter-relacionamento do sentir/ pensar/ fazer arte não pode se limitar à especialização a que o homem atual submeteu-se. Dessa forma, busca-se uma concepção de arte que num primeiro plano não



reitera a realidade cotidiana de modo factual, como mera repetição, reprodução ou imitação do real, como propõem os idealistas. Ao contrário, tal concepção de arte busca no inter-relacionamento das diversas linguagens e símbolos a reelaboração que transcende o estabelecido e propõe novas conquistas, novas possibilidades imaginativas, simbólicas e emancipatórias.

Entretanto, ao pensar um currículo nessas bases, esse processo de conhecimento não evolui linearmente, cumulativamente ou mecanicamente. O aluno adquire no espaço da educação escolar a chance de construir novos conhecimentos e reinventar seu cotidiano por meio da arte – apropriação de saberes através do exercício crítico e criativo. A arte e seu ensino favorecem também a construção de conceitos metafóricos, não-lineares, através do discurso aberto – verbal e não-verbal. Pelos caminhos do lúdico, do onírico e da arte, o aluno aprende a dar seus próprios passos; oportunidade psicológica, pedagógica e social de reinventar seu cotidiano de forma autônoma e prazerosa, pois assim é mais dono de sua própria vivência afetiva e intelectual – experimento, pesquisa, tentativa e erro.

Enfim, o que se quer é o ensino de arte de qualidade como um ato político que precisa ser efetivado. Ou seja, o ensino de arte no âmbito da

educação escolar deve garantir para todos o acesso a conteúdos vivos e concretos ligados às realidades sociais e suas tradições.

### **Considerações finais**

O estudo da cultura visual é caracterizado pelo trânsito que produz entre a cultura das certezas – que caracteriza o pensamento da modernidade e que tem seu fundamento nas propostas da ilustração (onde se localiza a origem da instituição e do conhecimento escolar tal como, em boa parte, continua vigente) – e a cultura da incerteza, num momento da história da humanidade em que os sistemas de crenças morais, religiosas e ideológicas são diversas, plurais e em constante fluxo.

Tanto a arte quanto a ciência são produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. Essa discussão interessa particularmente ao campo da educação, que manifesta uma necessidade de formular novos paradigmas que evitem a oposição entre arte e ciência, para fazer frente às transformações políticas, sociais e tecnocientíficas que permeiam o ser humano do século XXI.

Aprender arte é desenvolver um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações

significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem, com fontes de informação e com seu próprio percurso de criador.

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias.

O grande desafio do educador a ser enfrentado em sua sala de aula consiste em comprometer-se com as imagens e a tecnologia do mundo pós-moderno sem rejeitar a análise cultural, o juízo moral e a reflexão que as imagens ameaçam suplantarem na atualidade.

Enfim, as imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual ■

**NOTAS:**

1 Professor Adjunto na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.

**REFERÊNCIAS:**

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1996.  
DEBRAY, R. Vida y muerte de las imágenes. Paidós: Barcelona, 2006.  
MACLAREM, Peter. Rituais na escola. Petropolis: Vozes, 1996.



# PULSAÇÕES

# Viajando pelas culturas

por Daise Pereira<sup>1</sup>, Priscila Oliveira<sup>1</sup>, Marcia Allevato de F. Taveira<sup>2</sup>, Rejany dos Santos Dominick<sup>3</sup>

## Resumo

Apresentamos algumas experiências vividas em um projeto desenvolvido na rede municipal de Niterói. O projeto “Viajando pelas Culturas”, vem sendo realizado, com crianças de uma escola periférica. A pesquisa participante é a linha orientadora de nosso pensar-fazer. Acreditamos que o conhecimento de outras culturas abre novas possibilidades de pensar e refletir sobre nossa posição no mundo.

## Abstract

Some experiences are showed in this text about one project developed in Niterói’s school. The project named “Viajando pelas culturas” is been done with children at a school on the outskirts. We based our study on the methodology of participatory research. We believe that’s important know about other cultures, because its opens new possibilities for thinking and reflecting on our position in world.

**Palavras-chave:** Cultura – Interação – Arte – Conhecimento

## Algumas considerações

O projeto na escola “Viajando pelas Culturas” integra as ações de pesquisa, ensino e extensão “As artes de fazer a educação em ciclos”, coordenado por Rejany Dominick. O projeto se consolidou em 2004 a partir da parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF) e a Fundação Municipal de Niterói (FME).

Estamos estabelecendo diálogos, desde maio do corrente, com professores e alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, com idade entre 10 e 12 anos, da escola Municipal N<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> da Penha, localizada no morro da Penha, em Ponta de Areia, Niterói.

Trata-se de uma comunidade de antigos pescadores, quando era possível a pesca na localidade. Atualmente o Estaleiro Mauá emprega parte dos moradores daquela comunidade.

A escolha do tema cultura se deu com o intuito de proporcionar aos atores sociais o aprofundamento dos saberes existentes, descobrir novas culturas e iniciar um caminho que oferecesse aos educandos o encontro com novas aventuras, experimentações e explorações favorecendo a comunicação oral e escrita. Acreditamos que o conhecimento de outros costumes abre novas possibilidades de pensar e refletir sobre nossa posição no mundo.

A perspectiva da pesquisa participante junto à escola tem sido o fio condutor de nosso pensar-fazer. Dialogamos com Brandão (1984), Freinet (2006), Arroyo (2007) e outros, procurando desenvolver um caminho metodológico que nos possibilite uma atuação ética e estética, criando possibilidades de reflexão e de intervenção no cotidiano da escola, promovendo e reforçando o respeito à diversidade, bem como possibilitar a construção

de uma cultura escolar de nosso tempo.

## Nosso caminhar

Iniciamos nossas atividades, com um levantamento sobre interesses e preferências, sempre em diálogo com o *grupo de referência*<sup>4</sup> e com a equipe pedagógica, a respeito de temas favoráveis a uma aprendizagem significativa e que também expressasse a realidade na qual os educandos se inserem. Em seguida, fizemos uma relação dos assuntos com os quais os educandos demonstraram maior afinidade e os submetemos a escolha dos alunos, como forma democrática de construir em conjunto o projeto.

Acreditamos que os atores sociais ao participarem da produção de conhecimentos criam possibilidades de se conscientizar da importância de aprender e escrever sua própria história, pois segundo

Brandão (1984), é necessário:

*Ter no agente que pesquisa uma espécie de gente que serve. Uma gente aliada, armada dos conhecimentos científicos que foram sempre negados ao povo, àqueles para quem a pesquisa-participante – onde afinal pesquisadores-e-pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes – pretende ser um instrumento a mais de reconquista popular. (p. 11)*

Delineamos, no transcorrer do projeto, como se deu à chegada das diferentes práticas culturais existentes no Brasil, através dos imigrantes e apresentamos gravuras de diversos lugares, sugerindo que fizéssemos uma viagem imaginária. Após, entregamos folhas de papel com espaços definidos para inscrições da escrita e do desenho, objetivando os registros dos imaginários, as crianças optaram pelo desenho. Tal opção, veio ao encontro de nossa proposta, pois esta fruição possui um amplo poder de descrição da realidade.

Após lerem seus desenhos, percebemos a habilidade da maioria em transformar os sentimentos, as sensações e os traços das personalidades em arte. Observamos que o desenho é uma maneira das crianças raciocinarem sobre o papel, exercitando a inteligência e traduzindo a visão que eles têm da realidade.

Para Vygotsky (2009), a criança desenha aquilo que conhece, de acordo com suas interações sociais e, ao estabelecer trocas de experiências e aprendizados, vai sendo modificada, adquirindo formas culturais de ação que transformam a maneira dela se expressar, pensar, agir e sentir. Nossa ação, enquanto mediadoras do processo, visa proporcionar múltiplas formas de contato com o meio, com a cultura e com os símbolos.

Nossa intenção é potencializar as interações entre os saberes docentes e discentes, procurando despertar à curiosidade para as diferentes características e tipos de culturas, através das expressões do cotidiano dos educandos.

Foram apresentadas, por meio de gravuras, alguns aspectos da Itália, explicitando as principais manifestações artísticas daquele país, dialogando ao mesmo tempo com os nossos costumes. Mostramos também que os imigrantes italianos muito contribuíram para a construção da identidade do povo brasileiro, como o costume de comer panetone no Natal, de comer massas como pizza e macarronada, de dar tchau, dentre outros.

Durante a apresentação das gravuras foi interessante percebermos que a maior parte da turma demonstrou não conhecer o panetone. Manifestaram ignorar o seu formato peculiar e sequer souberam descrever o seu sabor ou a

festividade que demandava o seu consumo, mesmo diante de nossas explicações.

Dentre as gravuras apresentadas, chamou à atenção de todos, à reprodução de um quadro de Leonardo da Vinci (1495-1497), por fazer parte do acervo cultural dos educandos, estando inserido em seu cotidiano, uma vez que a reprodução da “Última Ceia” se apresenta no refeitório da escola. Ao avisarem a gravura, sem hesitar, disseram: “Esse é o quadro da Santa Ceia. Ó lá, Jesus com os apóstolos!”.

Visando uma retomada dos conhecimentos trabalhados, os alunos fizeram palavras-cruzadas, devidamente contextualizadas com o tema da cultura ítalo-brasileira, o que eles demonstraram grande interesse e encanto ao celebrarem a solução de cada proposta, interagiam nos requerendo mais atividades; ora sugerindo, ora montando, novas “palavras-cruzadas e caça-palavras”, revelando familiaridade e prazer com a proposta.

Segundo Freinet (2006), a interação entre professor e aluno é essencial para a aprendizagem, portanto é necessário considerar o conhecimento já existente dos educandos, fruto do meio em que vivem, como aspecto fundamental para a construção dos “saberes fazeres” em sala de aula.

Por escolha dos alunos, trabalhamos a influência da culinária italiana na nossa

cultura. O tema despertou tanto interesse no grupo de referência que passaram a nos pedir que socializássemos receitas de massas de pizza e de “italiano”, este último um conhecido salgado que nos pareceu estar muito presente na vida daquelas crianças.

Na semana seguinte, dividimos a turma em três grupos de cinco e entregamos para cada grupo um cardápio com os diferentes sabores de pizza, uma cartolina branca e materiais de texturas, cores, formas e tamanhos diferentes, imitando a pluralidade de ingredientes. Nessa oportunidade, falamos a respeito das diferentes matérias-primas para montagem de pizzas, segundo a multiplicidade de sabores e notamos que tais ingredientes eram do conhecimento daqueles atores sociais, pois a maioria já realizava incursões pela cozinha de suas casas, uma vez que necessitavam nutrir a si próprios e alguns, também, a seus irmãos, por ocasião da ausência de seus familiares em razão de seus compromissos com o trabalho.

Pedimos que cada grupo registrasse, coletivamente, na cartolina, por meio da escrita e do desenho, a pizza que mais gostassem. Tencionamos promover a livre criação, a socialização de saberes, além de despertá-los para noção de quantidade e unidade de medida. No que se refere à percepção, notamos que os educandos possuem grande facilidade em resignificar a escrita por meio

da imagem. No entanto, percebemos grande dificuldade no uso das unidades de medidas, o que se justifica por não terem tido ainda a oportunidade de contato com esse conceito.

Um momento de grande interação foi à apresentação de uma encenação com fantoches da peça “Pinóquio Comilão<sup>5</sup>”; uma paródia cons-truída a partir de “As Aventuras de Pinóquio<sup>6</sup>”, do italiano Carlo Collodi (1881), tendo como pano de fundo a batida do Funk, preferência musical do grupo. A paródia sinalizava aspectos culturais trazidos pelos imigrantes italianos e presentes em nossa cultura, enfatizando a necessidade de uma alimentação saudável, além de trabalhar valores éticos e estéticos.

Por todo o enredo fizemos uso de uma linguagem lúdica, objetivando a produção do conhecimento de maneira prazerosa. A batida do Funk incentivou significativamente a participação interativa e colaborativa dos alunos, que cantavam o refrão da peça, dançavam e reproduziam os sons de diversos instrumentos, no ritmo por eles eleito.

O caminho inicial para a apresentação da cultura de um outro país, que foi escolhido pelos educandos, se deu através da exibição do filme “O Corcunda de Notre-Dame<sup>7</sup>” (1996), um longa-metragem de animação, produzido pelos estúdios Disney. A escolha do filme aconteceu tendo em vista

este apresentar características culturais da França e por trabalhar valores como respeito às diferenças, sejam elas de qualquer ordem. Também apresenta reflexões e críticas à sociedade que condena e exclui o diferente.

Decidimos trabalhar a tolerância às diferenças, uma vez que observamos uma certa dificuldade de convivência entre os alunos. Constantemente ouvimos a troca de palavras agressivas uns com outros. Referiam-se àqueles que freqüentam a sala de reforço como burros.

Concordamos com Arroyo (2007) quando nos fala que:

*A organização da escola, de seus tempos-espacos, dos convívios e do trabalho toca em cheio em valores, imaginários e culturais. [...] Reeducar a cultura política, escolar e docente será uma constante quando se pretende mexer na organização escolar. Mais do que qualificar os professores para implantar os ciclos é necessário repensar culturas, valores e imaginários. (p.22)*

Separamos o grupo de referência em dois e organizamos uma rodinha de partilha onde trabalhamos o resgate do filme, momento em que os investigamos a falar sobre os tipos de preconceitos percebidos na trama. Os relatos foram os mais diversos, e em um deles associaram a discriminação sofrida

pelo Corcunda com a história da cantora Susan Boyle (ficou famosa após participar do programa Britain's Got Talent). Segundo os alunos, embora a aparência de ambos seja "estranha", eles são tão capazes e merecedores de respeito e de carinho, quanto às pessoas que tem aparência dita como "normal", que na verdade queriam dizer "padrões de beleza instituídos socialmente".

Iniciamos o segundo semestre dando continuidade à "viagem" à França, e começamos as atividades apresentando um "Painel de Manifestações" que permite aos educandos a exposição de suas sugestões, críticas e preferências, tendo como princípio básico a idéia de Freinet (2006), onde a opinião, cooperação e documentação são fatores essenciais para uma aprendizagem efetiva e prazerosa.

A partir do que foi manifesto pelos educandos, passamos a apresentar as artes visuais, considerando que esta oferece elementos para uma melhor compreensão do mundo, já que a arte se encontra intimamente ligada à herança cultural dos sujeitos.

Oferecemos a arte do grafite por ser originária da França e levantamos questionamentos sobre a diferença entre pichação e grafiteagem. Eles falaram que pichação é crime, mas a grafiteagem é arte. Eles apresentavam um conhecimento do assunto visto que a mais recente arma contra a ação dos

pichadores é o artigo 65 da lei dos crimes ambientais, número 9.605/98, existente desde 1998 e que estabelece punição de três meses a um ano de cadeia e pagamento de multa para quem for pego pichando. Contudo, esta pode ser também uma forma de arte, mas é ilegal visto que os donos do espaço público não consentiram na sua utilização para tal expressão.

Ao percebermos o entusiasmo dos educandos sobre o tema, optamos por finalizar as atividades relativas à França com a grafiteagem. Assim, principiamos às atividades favorecendo as artes visuais por meio de técnicas de pintura. A primeira foi feita friccio-nando Bombril<sup>8</sup> na revista, de forma a transpor a tinta desta, para um papel em branco. Na próxima abordagem incentivamos a observação das três cores primárias e a criação de novas nuances a partir de suas misturas. Com liberdade de expressão os alunos criaram um jogo de cores que estimulou a produção livre de desenhos que registravam, em sua maioria, retratos do seu dia-a-dia.

Apesar de ainda não termos concluído o projeto, podemos avaliar que este tem alcançado seus objetivos, pois as atividades propostas trabalham no sentido de integrar as diferentes áreas do conhecimento, onde a linha essencial deste currículo esteja centrada no princípio de um "currículo vivo", afinado com a proposta da "escola do nosso tempo",

numa perspectiva que ofereça autonomia para que as crianças façam escolhas e opinem sobre as atividades, de maneira que os atores sociais sejam instigados a buscar o conhecimento através de suas próprias descobertas e desta forma aprender.

Por se tratar de metodologia dialógico/crítico/problematizadora o processo de avaliação tem sido contínuo, estando presente em todas as etapas de nossa atuação, onde buscamos perceber e reavaliar condições específicas e gerais, admitindo críticas e propondo novos rumos em função destas ■



#### **NOTAS:**

1 Autoras – Estudante da graduação do curso de Pedagogia da UFF e bolsistas do projeto “As artes de fazer a educação em ciclos” (daiseo6\_rj@hotmail.com - 21 86536905; pri\_oliveira\_nikit@hotmail.com - 21 96731054).

2 Autora – Pedagoga pela UNESA, estudante de Pós-graduação Profissionais da escola e práticas curriculares da UFF e colaboradora no projeto “As artes de fazer a educação em ciclos” (marcia\_allevato@hotmail.com - 21 98242711).

3 Co-autora – Doutora em Educação, Professora da UFF e pesquisadora do ALEPH (rejany.projetciclos@gmail.com - 21 88555409).

4 O termo acima em epígrafe se consolida através da Portaria FME nº 125/08, de 26/03/2008, que institui a Proposta Pedagógica “Escola de Cidadania”, em seu Cap.1, art.3º, §1º, que explicita: “[...] os alunos de cada ciclo serão organizado por grupos de referência”.

5 Construído por Marcia Allevato de F. Taveira.

6 COLLODI, Carlo. As aventuras de Pinóquio. Tradução Marina Colasanti. SP: Cia das Letrinhas, 2002.

7 The Hunchback of Notre Dame (O corcunda de Notre Dame) filme de animação, longa-metragem, produzido pelos estúdios Disney em 1996, baseado no livro Notre-Dame de Paris, de Victor Hugo.

8 Esponja de aço utilizada em cozinhas.

#### **REFERÊNCIAS:**

ARROYO, Miguel. Ciclos de formação. O que pesquisar e re fazer? In: FETZNER, Andréia Rosana (Org.). Ciclos em Revista: Implicações curriculares de uma escola não seriada. RJ: Walk Editora, 2007, p.17-34.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa participante. SP: Ed. Brasiliense, 1984, p.09-16.

CELESTIN FREINET. Rosa Maria Whitater Sampaio. Direção Paulo Lopes, SP: 2001 Vídeo, 2006, 1 DVD.

NITERÓI. Portaria FME nº 125/2008. Disponível em: <<http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br/>>. Acesso em: 20 de agosto de 2009.

VYGOTSKY, Lev. A imaginação e a arte na infância. Tradutor Miguel Serras Pereira. Lisboa: Ed. Relógio



# A Constituição das Ciências Humanas numa Universidade Rural

por Maria das Graças M. Ribeiro

## Resumo

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) tem as suas origens na Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV), criada na década de 1920. A despeito de disciplinas como Sociologia, Economia e Educação Rural terem sido oferecidas nos cursos da antiga ESAV, a área de Ciências Humanas é de constituição tardia na instituição. O presente trabalho pretende analisar o processo de constituição desta área na UFV, buscando identificar os elementos que o condicionaram. Baseada no exame de fontes primárias do Arquivo Central e Histórico da UFV, a pesquisa mostra que a área de Humanas apresenta algumas peculiaridades: por exemplo, suas origens remetem-se ao curso de Economia Doméstica.

**Palavras Chave:** Ciências Humanas; Educação Superior; Universidade Rural de Minas Gerais.

## Abstract

The Universidade Federal de Viçosa (UFV) is born from the Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) that was created in the 1920's. Although Sociology, Economy and Rural Education were taught in the old ESAV, the Humanities are very young in the institution. The present work intends to analyze the process of constitution of this area in UFV and it intends to look for the conditions that signed it. Based on the exam of primaries sources from the Central and Historical Archive of UFV the research shows that the area of Humanities in this institution presents some peculiarities: for example its roots are in the course of Home Economics.

**Key-Words:** Humanities; Higher Education; Universidade Rural de Minas Gerais

## Algumas considerações

A Universidade Federal de Viçosa (UFV), uma das mais conceituadas instituições brasileiras de educação superior na área das chamadas ciências agrárias, está localizada na Zona da Mata de Minas Gerais. No ano de 2007, a UFV contava com aproximadamente dez mil matrículas nos seus cursos de graduação, cerca de dois mil alunos nos seus cursos de pós-graduação stricto sensu e centenas de alunos matriculados nos seus dois cursos médios. Para atendê-los, a instituição contava, no mesmo período, com mais de 800 professores efetivos e

alguns professores substitutos distribuídos em 47 cursos de graduação, trinta cursos de mestrado e vinte de doutorado, além dos professores de ensino médio<sup>1</sup>.

Organizada em quatro grandes centros de ciências – o Centro de Ciências Agrárias; o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde; o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – a UFV oferece

Não obstante disciplinas como Sociologia, Economia e Educação Rural terem sido oferecidas na instituição, desde as suas origens, a área de Ciências Humanas é de constituição tardia. O presente traba-

lho tem por objetivo analisar o processo de constituição desta área na UFV, buscando identificar os elementos que o condicionaram. Para a investigação, procedeu-se à revisão da literatura pertinente, assim como ao levantamento das fontes primárias junto ao acervo do Arquivo Central e Histórico da Universidade.

Resultados parciais da pesquisa indicam que a área de Ciências Humanas na instituição apresenta peculiaridades: suas origens remetem-se ao curso superior de economia doméstica, criado no final dos anos 1940. Os primeiros cursos na área de Humanas, no entanto, somente apareceriam

na década de 1970, logo após a federalização da Universidade até então subordinada ao governo do estado de Minas Gerais.

### **De escola superior agrícola a universidade rural: breve histórico da UFV**

As origens da Universidade Federal de Viçosa remontam-se às primeiras décadas do século XX, quando Arthur Bernardes, ocupando a cadeira de presidente do estado de Minas Gerais, autorizou a construção de uma escola superior agrícola naquele estado. Tendo como objetivos “o ensino prático e teórico de Agricultura e Veterinária” e a realização de “estudos experimentais” que viessem a concorrer para o desenvolvimento da economia agrícola mineira, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV) foi inaugurada, em 1926, por Bernardes, então Presidente da República.

O Regulamento da Escola também a caracterizava como um estabelecimento essencialmente agrícola, voltado para a aquisição e para a difusão de conhecimentos relativos “à economia rural”, em todos os seus graus e modalidades, devendo o ensino ali ministrado contribuir para educar a população rural, melhorando suas condições de vida.

Dando início às au-

las em 1927, a ESAV formou primeiramente turmas dos cursos elementar e médio, somente dando início ao curso superior de agronomia em 1928 e ao de medicina veterinária em 1931.

Concebida nos moldes dos land-grant colleges, escolas vocacionais criadas no oeste e meio oeste dos Estados Unidos, em meados do século XIX, a ESAV contou com Peter Henry Rolfs, um reconhecido cientista norte-americano, como seu primeiro diretor e, posteriormente com vários outros professores norte-americanos. Seguindo o modelo daquelas instituições, a Escola privilegiou o ensino prático e, desde cedo, desenvolveu um significativo trabalho de extensão rural. Seu dinamismo logo lhe conferiu projeção e reconhecimento em nível nacional. Deste modo, em 1935, a ESAV foi reconhecida oficialmente pelo governo federal.

Não obstante tal reconhecimento, os anos 1930 foram anos de turbulência para a Escola. Neste período, foram muitas as dificuldades para pagar o seu pessoal, para substituir os professores que se exoneravam e para a aquisição de material. Havia então muitos boatos acerca de uma possível desativação da ESAV para dar lugar a um quartel de polícia. No auge desta crise, a Escola perdia seu curso de medicina veterinária, o qual era então transferido para a cidade de Belo Horizon-

te (BORGES ET. AL., 2000).

Assim a antiga Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais passava a ser constituída somente pela sua Escola Superior de Agricultura (ESA). A sigla ESAV continuou, todavia, sendo adotada. Referia-se agora à Escola Superior de Agricultura de Viçosa.

A crise da ESAV é explicada, por ex-alunos e ex-professores, como uma represália de Benedito Valadares, interventor de Minas, durante o Estado Novo, a Arthur Bernardes, desafeto político de Vargas e do interventor e que fora o responsável pela criação da Escola, mantendo seu nome definitivamente a ela associado.

De todo modo, a crise da ESAV sobreviveu ao fim do Estado Novo. Somente em 1947 parecia que aquela situação começava a ser revertida. Neste período, o novo governo de Minas Gerais, Milton Campos, apresentava um plano de revitalização para a agropecuária mineira. No seu bojo estava a reforma do ensino técnico profissional no estado. Deste modo, na sessão solene de instalação dos trabalhos da Assembléia Legislativa de 1947, era apresentada Mensagem do Governador, tratando, entre muitos outros temas, da reforma desse tipo de ensino no estado.

Como parte desta, a proposta de “restabelecimento do curso de veterinária na Es-

cola Superior de Agricultura de Viçosa”. Previa-se para este fim “uma despesa aproximada de CR \$ 2.200.000,00”<sup>2</sup>.

Vale notar que naquele mesmo ano, agricultores presentes à 19ª Semana do Fazendeiro, reunião anual que desde 1929 se realizava na ESAV<sup>3</sup>, apresentaram ao governador do estado um memorial abordando as dificuldades vividas pela Escola e propondo:

1-a conveniência de serem ampliadas as instalações da ESAV, de molde que ela possa receber maior número de alunos anualmente;

2-a necessidade de que a ESAV receba um reparo geral e de que seus laboratórios e seu material didático sejam melhorados, modernizados e acrescidos daquilo que for necessário ao bom emprego dos novos métodos de ensino e às pesquisas compatíveis com o avanço da ciência;

3-a vantagem de ser criado na ESAV o Serviço de Extensão Agrícola à Lavoura, nos municípios, de maneira constante e concreta, fornecendo-lhe recursos monetários e meios para que o Serviço se torne realmente eficiente, pelo menos, neste primeiro instante à lavoura da Zona da Mata;

4-a justiça de ser concedido aos professores e funcionários administrativos da ESAV [...] os direitos de funcionários efetivos pertencentes a um quadro especial de professores e funcionários e que seu vencimentos sejam eq-

uiparados aos dos professores e servidores das demais Escolas congêneres existentes no País<sup>4</sup>.

Submetido pelo governador à Comissão de Agricultura, Indústria e Comércio da Assembléia, o documento foi aprovado como Parecer n. 37.

Na mesma época, um documento era elaborado por deputados da Assembléia Legislativa de Minas Gerais para a transformação da ESAV em universidade rural. Como justificativa do projeto de lei, afirmava-se não haver nenhum outro local no estado que tivesse mais que Viçosa as características fundamentais para sediar uma universidade daquele tipo. Eram então exaltados os serviços prestados pela Escola em prol da agricultura brasileira, afirmando-se ter a ESAV formado 1 161 profissionais ao longo de sua história, dentre os quais 224 engenheiros agrônomos.

Tudo indica que a crise da ESAV estava superada em 1948, quando a mesma foi transformada em universidade. Neste ano, pela lei n.272 de 13 de novembro, assinada pelo governador Milton Campos, nascia a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG).

Determinava aquela lei que a universidade seria instalada somente no ano de 1949 e que seria constituída pela Escola Superior de Agricultura (antiga Escola Superior de Agricultura de Viçosa); pela Escola Superior de Veterinária, que

retornava de Belo Horizonte para Viçosa; pela Escola Superior de Ciências Domésticas; pela Escola de Especialização; pelo Serviço de Experimentação e Pesquisa e, ainda, pelo Serviço de Extensão.

A mesma lei previa a criação de um “Fundo Universitário” para a garantia do funcionamento da instituição. Este seria constituído de apólices estaduais inalienáveis, “cujos juros rendam a importância de doze milhões de cruzeiros”, de duzentos e cinquenta mil hectares de terras devolutas, de bens até então sob jurisdição da ESAV e de doações, subvenções e legados.

Nos anos 1950, houve um intenso processo de expansão e modernização da UREMG.

Nas Escolas Superiores, novos departamentos eram organizados e novas disciplinas ministradas. Deste modo, surgiu o Departamento de Defesa Fitossanitária que promoveu estudos aprofundados na área de Microbiologia Geral e do Solo, Fitopatologia e Entomologia, dando origem no início da década seguinte ao curso de mestrado em fitopatologia.

Em 1961, quando a supervisão da UREMG passou do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação, foi criado na instituição o curso de mestrado em economia rural, primeiro do gênero no Brasil, e o curso de mestrado em fitotecnia. No ano seguinte, era criado na UREMG o primeiro



mestrado em nutrição animal da América do Sul.

Em 1960, a UREMG abrigou a Escola Nacional de Florestas, criada pelo governo federal com o decreto nº 48247. Transferida para Curitiba, no Paraná, em 1963, a Escola voltou para Viçosa, com o empenho do governador mineiro Magalhães Pinto, em 1964, constituindo-se então como a Escola Superior de Florestas da UREMG, a qual formaria, ainda na década de 1960, a primeira turma de engenheiros florestais do país.

Em 1969, quando a UREMG foi federalizada, transformando-se em Universidade Federal de Viçosa, a instituição contava com quatro escolas superiores que abrigavam doze departamentos: Departamento de Solos e Adubos; Departamento de Microbiologia; Departamento de Fitopatologia; Departamento de Zootecnia; Departamento de Biologia; Departamento de Tecnologia de Alimentos; Departamento de Defesa Fitossanitária; Departamento de Veterinária; Departamento de Arquitetura e Urbanismo; Departamento de Genética, Experimentação e Biometria; Departamento de Silvicultura e o Departamento de Agronomia e Horticultura e, ainda, o Instituto de Economia Rural.

A expansão vivida posteriormente pela instituição não rompeu a sua vocação para as chamadas ciências agrárias.

O processo de expansão e modernização da UREMG teve a impulsioná-lo um projeto de modernização da produção agrícola para o país e mais particularmente para o estado de Minas. Tal projeto atendia, em parte, interesses dos Estados Unidos em sua estratégia de manter nosso país como economia agro-exportadora inserida de forma subordinada ao mercado internacional e como aliado político no contexto da Guerra Fria que se iniciava.

Para Colby e Dennett (1998, p.249), o estado de Minas Gerais fora escolhido para aqueles objetivos pelos Estados Unidos *“Para sua primeira experiência na América Latina no pós-guerra”*. Segundo os autores, *“Era uma escolha sábia. Um tanto maior que a França, Minas Gerais era um reduto agrícola e minerador da facção exportadora conservadora do Partido Social Democrata [...]”*.

A Universidade Rural de Minas Gerais e, mais particularmente, a sua Escola Superior de Ciências Domésticas teve papel não desprezível no êxito do projeto de modernização da agropecuária mineira e no sucesso do projeto hegemônico dos norte-americanos.

#### **A economia doméstica e a emergência das ciências humanas na UFV**

Não obstante disciplinas como Sociologia, Economia

e Educação Rural terem sido oferecidas nos cursos da antiga ESAV, as ciências humanas são de constituição tardia na UFV. Nem mesmo com a existência do Instituto de Economia Rural e do curso de mestrado em economia rural, na década de 1960, não era ainda possível falar na existência das ciências humanas na UFV, posto que tais cursos estavam subordinados à Escola Superior de Agricultura e organizados para dar suporte ao desenvolvimento das chamadas ciências agrárias.

Do mesmo modo, a Escola Superior de Ciências Domésticas (ESCD), prevista como uma das unidades da UREMG na lei estadual n. 272/48 responsável pela sua criação, também não garantiu de imediato a constituição das ciências humanas na instituição<sup>5</sup>. Não obstante esta Escola viesse a formar economistas domésticas, a preparação destas profissionais tinha por base, principalmente, um leque de disciplinas mais afeitas à área das ciências biológicas.

Vale notar que, na justificativa do projeto de lei que deu origem à UREMG, a criação da ESCD na mesma era defendida com base no argumento de que era indispensável a educação da mulher mineira no meio rural, afirmando-se ali que a *falta de estabelecimento de ensino superior, onde a mulher possa receber educação objetiva em bases científicas e*

*de aplicação imediata, tem sido em parte responsável pelo baixo standard de vida de nossas populações rurais*<sup>6</sup>. Afirmava-se ainda que, nesta Escola,

*O estudo da alimentação racional [...] poderá ser feito num ambiente que oferece possibilidades para se acompanhar todo o ciclo alimentar, desde a produção do alimento, à sua preparação conveniente, à determinação do seu valor nutritivo, seu aproveitamento racional e os efeitos por ele produzidos [...]*<sup>7</sup>.

Na verdade, antes mesmo de dar início, em agosto de 1952, ao primeiro curso superior de economia doméstica no Brasil, a ESCD foi envolvida numa série de atividades previstas num convênio internacional, firmado entre o governo mineiro e a American International Association (AIA), uma entidade filantrópica norte-americana, liderada por Nelson Rockefeller.

O convênio, que tinha por base o desenvolvimento de um programa de crédito agrícola em Minas Gerais, resultou na criação da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR)<sup>8</sup>.

Desde 1949, quando iniciou seu funcionamento até setembro de 1951, a ACAR desenvolvera, entre outras atividades, não só a oferta de crédito supervisionado a pequenos agricultores de Minas Gerais,

mas também a assistência técnica a todos os fazendeiros mineiros que a solicitassem, o que envolvia um *“programa geral de Extensão agrícola e Educação [...]”*<sup>9</sup> e ainda um *Serviço de Economia Doméstica, o qual inclui visitas domiciliares, clubes de moças e senhoras e desenvolvimento de Centros Educativos Rurais, onde são mantidas classes regulares para lições sobre nutrição, puericultura, melhoramentos domésticos, costura, horticultura, etc .*

É interessante notar que, em suas atividades, a ACAR contou com uma significativa participação da UREMG. Deste modo, em janeiro e fevereiro de 1952, a ACAR ofereceu em conjunto com esta Universidade

*um curso de treinamento com a duração de sete semanas, que funcionou nos edifícios da Escola Superior de Agricultura de Viçosa e contou com o concurso de técnicos e professores de ambas as entidades*<sup>11</sup>.

Para as supervisoras domésticas, este curso compreendeu *“aulas de nutrição, horticultura, puericultura, carpintaria, higiene e saneamento, costura, sociologia, organização de clubes e até ordenha e direção de jeeps”*<sup>12</sup>.

O trabalho da ACAR, orientado pela AIA, não se revestia apenas de um caráter filantrópico, como mostram Colby e Dennett (1998).

Para os autores, admi-

nistrando a agência que controlava o acesso ao crédito rural, a AIA tinha outros propósitos – promover o uso de fertilizante químicos produzido nas empresas de Rockefeller. Deste modo, enquanto *“As equipes da AIA promoviam as virtudes dos fertilizantes químicos”*, a IBEC, uma empresa financiadora de projetos de desenvolvimento, organizada por Rockefeller, os vendia (COLBY & DENNET, 1998, p.251).

Na verdade, para oferecer sua colaboração aos trabalhos da ACAR, a UREMG contou com o suporte da universidade norte-americana de Purdue, com a qual firmou convênio, em 1951, para a assistência técnica na área de economia doméstica e de extensão rural, de modo a viabilizar o seu curso superior de economia doméstica.

Ao mesmo tempo em que ia formando as primeiras turmas de economistas domésticas no Brasil, a ESCD da UREMG prosseguia as suas atividades em extensão rural, envolvida nos programas previstos em novos convênios internacionais firmados pela Universidade.

Vale notar que a Escola estava constituída por seis departamentos conforme previa o seu Regimento: departamento de administração do lar; departamento de habitação e decoração; departamento de metodologia; departamento de nutrição e preparo de alimentos; departamento de

puericultura e enfermagem; departamento de vestuário e têxteis. Ao departamento de metodologia cabia a oferta de disciplinas tais como didática, prática de ensino e psicologia da educação<sup>13</sup>.

### As ciências humanas

Foi no seio do departamento de metodologia da ESCD que surgiu, em 1971, o curso de pedagogia da UFV. Em 1975, a instituição criou, também a partir da ESCD, os cursos de letras e de administração. No ano seguinte, surgiu o curso de economia.

O curso de pedagogia, assim como o curso de letras ficaram abrigados na própria ESCD até 1978, quando constituíram seus próprios departamentos. Já os cursos de administração e de economia foram abrigados inicialmente no Instituto de Economia Rural até aquele ano, quando passaram a constituir o departamento de administração e economia<sup>14</sup>.

A constituição destes departamentos na Universidade Federal de Viçosa coincidiu com a extinção das suas Escolas Superiores e a adoção de Centros de Ciências como base na nova estrutura organizacional. Surgia assim, o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFV, o qual foi constituído originalmente pelos cursos mencionados.

É interessante notar que diferentemente das mais

tradicionais universidades brasileiras, as quais tiveram, como a Universidade de São Paulo (USP), nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras o eixo dinamizador de seus cursos de ciências humanas<sup>15</sup>, a Universidade Federal de Viçosa teve esta área constituída no seio de um curso subordinado burocraticamente às chamadas ciências agrárias, fortemente vinculado por sua grade curricular à área das ciências biológicas e intrinsecamente marcado pelas atividades de extensão rural.

Cabe considerar que a constituição das ciências humanas na UFV ocorreu imediatamente após a instituição ser federalizada, o que, por outro lado, coincidiu com a reforma universitária de 1968. A lei n. 5540, responsável pela reforma, previa a universalidade de campo para as universidades brasileiras. Deste modo, nossa instituição, para manter o status universitário, teria que necessariamente se ampliar para além das ciências agrárias.

Tais razões, todavia, não explicam completamente o processo que deu origem à área de ciências humanas na UFV, já que a emergência dos cursos de pedagogia, letras, administração e economia se deu acompanhada da emergência de cursos de graduação como matemática, zootecnia, física, química e biologia, não obstante já houvesse na instituição departamentos voltados

para algumas destas disciplinas (matemática, zootecnia, química e biologia), desde os anos 1930<sup>16</sup>.

Na verdade, há que se considerar que a criação, em 1948, de uma Escola Superior de Ciências Domésticas, em Viçosa, se fazia no bojo da transformação da ESAV em UREMG, a qual não abandonava o modelo *land-grant* de sua antecessora.

Nestas escolas superiores agrícolas norte-americanas, a partir do final do século XIX, apareceram junto aos cursos de agronomia, veterinária e artes mecânicas, os cursos de economia doméstica. Nestes, eram preparados profissionais com base no estudo dos alimentos e da nutrição.

Do mesmo modo, estes profissionais eram também preparados para atuar como "*home demonstration agents*" nos programas de extensão rural, tal qual ocorreu na UREMG. Eram preparados ainda com base em estudos da puericultura.

Em muitos *land-grant colleges* norte-americanos formavam-se, também, professores "*que expandiam a escola comum para além do que elas teriam conseguido por outras vias*" (BOWNMAN, 1962, p536). Um estudo mais atento destas instituições não nos permite, pois, a surpresa com o fato do curso de pedagogia da UFV ter se gestado no ventre da economia doméstica.

É interessante notar que

nos anos 1990, com o aparecimento dos cursos normais superiores para a formação de professores para a educação infantil no país, foi o departamento de economia doméstica, e não o departamento de educação, que tomou a responsabilidade pela oferta deste curso na UFV.

Com base nas políticas de flexibilização para a educação superior do governo Fernando Henrique Cardoso, a partir da última década do século XX, a área de ciências humanas na UFV experimentou um surto de expansão. Foram criados, em 2001, os cursos de história, o de comunicação social e o de geografia, disciplina que na maioria das demais instituições se insere na área de ciências exatas ou geo ciências.

Em 2002, foi criado o curso de dança. Antes destes, em 1992, fora criado o curso de direito.

Diferentemente do que acontece nas demais áreas do conhecimento, as quais contam com vários cursos de mestrado e de doutorado, na área de ciências humanas, a UFV conta apenas com três cursos de mestrado: o de economia doméstica, já consolidado, e os recém criados cursos de mestrado em administração e em economia. Não há nesta área nenhum curso de doutorado.

Não obstante a precariedade com que funcionam quase todos os cursos da área

de ciências humanas (falta de bibliotecas apropriadas, falta de professores e instalações adequadas), no momento, com a política de estímulo do atual governo de multiplicar as matrículas nas universidades federais, novos cursos estão previstos para a UFV em 2009. Destes, todavia, os que dizem respeito à área de ciências humanas constituem-se como licenciaturas e administrativamente não se subordinarão ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, mas aos Centros de Ciências Biológicas e Exatas, cujos departamentos serão responsáveis por sua oferta.

Há ainda indefinições quanto à área a que estará subordinado o curso de ciências sociais a ser implementado a partir de 2009. Também previsto como licenciatura, o curso vem gerando disputas pelo seu controle. De um lado, o Centro de Ciências Agrárias, que argumenta a seu favor com o número de sociólogos existentes no seu departamento de economia rural, e de outro lado o Centro de Ciências Humanas que também conta com alguns sociólogos distribuídos em alguns de seus departamentos.

Vale notar que na UFV, a maioria dos cursos da área de ciências humanas parece ter a pura finalidade de formar professores. Como a formação de professores para a educação básica vem sendo incentivada pelo governo federal, o qual dota com mais recursos as instituições federais que se

propuserem à formação de mais profissionais nesta área, as licenciaturas passaram a atrair também o interesse de outras unidades e docentes da instituição fora do âmbito das ciências humanas.

O fato acima nos remete a um traço constitutivo do ethos da Universidade Federal de Viçosa – o utilitarismo, assimilado da cultura norte-americana que, por tantos anos, permeou a história da instituição.

Na perspectiva do utilitarismo, o conhecimento deve necessariamente ter uma aplicabilidade imediata. Deste modo, a vida acadêmica deveria ser orientada pela pergunta – para que serve?

Este utilitarismo, em tempos recentes, não é privilégio da Universidade Federal de Viçosa.

Marilena Chauí vem estudando, desde o final dos anos 1980, um processo pretensamente modernizador da universidade brasileira. Este processo, orientado por uma concepção de modernização que “ênfatiza a necessidade de adaptar a universidade ao ritmo, ao tempo e às exigências da sociedade industrial”, tenderia a levar a instituição a voltar-se, cada vez mais, às demandas do mercado (CHAUI, 1989, p.57).

Neste contexto há, segundo a autora, a emergência da “*universidade de serviços*”, aquela cujo critério de excelência é dado pelo mercado



(CHAUI, 2001, p.166).

Nas palavras de Chauí (2001, p.166),

*Longe de ser acadêmico, o critério [...] será dado pelo mercado: quem conseguir penetrar vitoriosamente no mercado será excelente, quem não o conseguir, será inessencial. Critério coerente e não absurdo, uma vez que a fonte de recursos para as pesquisas é empresarial.*

Para a autora, a “*universidade de serviços*” será baseada na docência e na pesquisa “*de resultados*”, o que para ela, “*significa destruir o mais moderno dos valores conquistados pelas artes, ciências e humanidades: o trabalho autônomo ou a autonomia criadora*” (CHAUI, 2001, p.167).

No bojo deste processo, se daria a “perda de sentido das humanidades”, a sua “inessencialidade” (CHAUI, 2001).

### **Considerações Finais(2006)**

Afora as considerações de Chauí, caberia indagar – qual a barreira que constitui obstáculo, na UFV, para a área de ciências humanas atingirem sua maturidade acadêmica?

Uma primeira resposta poderia atribuir a dificuldade à cristalização da vocação agrária da instituição. É nas áreas ligadas às ciências agrárias que a UFV apresenta a sua excelência.

Em que pese o elevado reconhecimento conferido aos cursos de pós-graduação da instituição em áreas de ciências biológicas e de ciências exatas, vale notar que estes são cursos voltados prioritariamente para a pesquisa na área de ciências agrárias. É o caso dos cursos de doutorado em bioquímica agrícola, entomologia, microbiologia agrícola, na área das ciências biológicas, e dos cursos de mestrado e doutorado em agroquímica.

Do mesmo modo se colocam os cursos de mestrado e doutorado em economia rural, administrativamente subordinados ao Centro de Ciências Agrárias.

Não obstante a resistência de sua comunidade acadêmica em reconhecê-lo, a UFV é uma universidade rural. Outra barreira para a consolidação das ciências humanas na UFV é a crença generalizada na instituição de que todos os docentes devem se dedicar à tríplice responsabilidade com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Esta última atividade, que evidentemente cumpre com um dos compromissos sociais da universidade, ocupa lugar de destaque para muitos departamentos e docentes da área das ciências humanas na UFV, seja pela tradição histórica que a instituição possui neste campo, seja pelo apelo que a atividade exerce pelas facilidades na captação de recursos adicionais para as unidades administrativas da Universi-

dade ou na complementação de salários de seus professores num período marcado pela escassez de verbas públicas para a universidade ■



## NOTAS:

- 1 UFV em Números. Disponível em [www.ufv.br](http://www.ufv.br), em 03/07/2008.
- 2 ESTADO DE MINAS GERAIS. Anais da Assembléia Legislativa. Volume I. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1947, p.41.
- 3 A Semana do Fazendeiro é um evento que desde 1929 vem se realizando, constituindo-se como marco fundador da extensão rural desenvolvida pela ESAV. Sobre o tema, ver Cometti (2003) e Silva (1994).
- 4 ESTADO DE MINAS GERAIS. Anais da Assembléia Legislativa. Volume I I. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1947, p.262.
- 5 Para a história da ESCD da UREMG, consultar Lopes (1995).
- 6 Idem.p.12.
- 7 Idem, pp.12, 13.
- 8 A ACAR inspirou a criação de entidades congêneres no país, as quais deram origem à Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), mais tarde transformada em Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER).
- 9 ASSOCIAÇÃO DE CRÉDITO E ASSISTÊNCIA RURAL (ACAR). Relatório das Atividades da ACAR em Minas Gerais Desde o Início até 30 de Setembro de 1951, pp.4, 5.
- 10 Idem, p.5.
- 11 ASSOCIAÇÃO DE CRÉDITO E ASSISTÊNCIA RURAL (ACAR). Terceiro Relatório das Atividades, 1951, p.10. Cabe registrar que não obstante a data do Relatório seja o ano de 1951, o documento faz referência a atividades desenvolvidas no ano seguinte.
- 12 Idem, pp.10,11.
- 13 UNIVERSIDADE RURAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Escola Superior de Ciências Domésticas. Regimento. Documento sem data, localizado no Arquivo do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa.
- 14 Os cursos de administração e economia tiveram seus próprios departamentos a partir de 1988.
- 15 Ver Schwartzman (1979).
- 16 Estes departamentos eram então responsáveis pela oferta de disciplinas que davam suporte aos cursos superiores de agronomia e veterinária.

## REFERÊNCIAS:

- BORGES, J. Marcondes et al. (Editores). A Universidade Federal de Viçosa no século XX. Viçosa, Editora UFV, 2000.
- BOWNMAN, Mary J. The land-grant colleges and universities in human-resource development. *The Journal of Economic History*, v.22, Dec.,1962, p.523-546.
- CHAUI, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo, Editora UNESP, 2001.
- \_\_\_\_\_. Produtividade e humanidades. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, v.1, n.2. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989, pp.45-72.
- COLBY, G. & DENNETT, C. Seja feita a vossa vontade. A conquista da amazônia: Nelson Rockefeller e o evangelismo na idade do petróleo. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.
- CUNHA, L. A. A Universidade Reformanda. Rio de Janeiro, Editora Francisco Alves, 1988..
- \_\_\_\_\_. A Universidade temporã. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1978.
- LOPES, M. F. O Sorriso da Paineira. Rio de Janeiro, UFRJ/Museu Nacional, Tese de doutoramento, 1995..
- OLIVEIRA, A. G. Origem e evolução da extensão rural no Brasil. Viçosa: Imprensa Universitária, Universidade Federal de Viçosa, dissertação de mestrado, 1987.
- RIBEIRO, M. Graças. M. A presença norte-americana na Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) -1926-1948. Relatório de Pesquisa. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa/Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, 2008.
- \_\_\_\_\_. Caubóis e caipiras, os land-grant colleges e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. *História da Educação/ASPHE (Associação Sulriograndense de Pesquisadores em História da Educação)*. Pelotas: FaE/UFPel, n.9, 2006, pp.105-119.
- \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Adriana M. Expansão e modernização do ensino na Universidade do Estado de Minas Gerais: os impactos dos acordos de cooperação. UFV. Relatório de Pesquisa, 2004.
- SCHWARTZMAN, Simon. Formação da Comunidade Científica no Brasil. Rio de Janeiro: Financiadora de Estudos e Projetos, 1979.
- SILVA, Uíara M. Extensão Universitária: A Interação do Conhecimento na Semana do Fazendeiro – UFV. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa. Dissertação de Mestrado, 1995.



# Educação patrimonial em Barra de São João devires de uma coleção privada

por Maria Vittoria de Carvalho Pardal<sup>1</sup>, Adriana Russi T. de Mello<sup>2</sup> e Ana Luiza Cordeiro de M. Barbosa<sup>3</sup>

## Resumo

A coleção de Paulo Pardal e Lully de Carvalho, instalada em Barra de São João (município de Casimiro de Abreu/RJ) foi constituída ao longo de mais de 50 anos. Composta por objetos e móveis das fazendas da Região dos Lagos/RJ, moedas, instrumentos de trabalho, ex-votos, carrancas, indumentárias, armas, objetos de arte e outros tantos, muitos são reveladores da vida cotidiana de um Brasil que já não mais existe. Tais bens culturais mantêm latente informação, sentidos e valores que justificam sua categorização como patrimônio histórico e/ou artístico. Analisada e organizada para se tornar a principal ferramenta para ações educativas na área de preservação do patrimônio cultural, essa coleção é o ponto de partida de um projeto de extensão da Universidade Federal Fluminense – UFF que visa dar função social a essa coleção privada. Considera-se nesse projeto que conhecer o passado não é um fim em si mesmo, mas um meio para se pensar a transformação social e contribuir na formação de sujeitos históricos capazes de inventar seu próprio futuro. Pretende-se viabilizar um equipamento cultural que permita visitas e oficinas previamente agendadas. A aproximação do público aos objetos da coleção pode favorecer sua re-significação e provocar a compreensão e re-elaboração de seus sentidos.

## Memória

Amar o perdido  
deixa confundido  
este coração.

Nada pode o olvido  
contra o sem sentido  
apelo do Não.

As coisas tangíveis  
tornam-se insensíveis  
à palma da mão.

Mas as coisas findas  
muito mais que lindas,  
essas ficarão.

*Carlos Drummond de Andrade*

**E**m 1962 o casal Paulo Pardal e Lully de Carvalho escolheram a pequena vila de Barra de São João para a compra de um antigo casarão colonial como casa de veraneio. O péssimo estado de conservação dos casarões coloniais desta

vila, cujas belezas naturais já inspiraram poetas como Casimiro de Abreu e Carlos Drummond de Andrade, se apresentou como um bom motivo para abraçar a causa de proteger a beleza arquitetônica do local.

A 'caça às antiguidades' da região, seu restauro e conservação teve então início, assim como o registro iconográfico das paisagens e patrimônio arquitetônico locais. Inúmeras peças que permitem hoje visualizar com riqueza como se vivia e trabalhava foram sendo amealhadas e possibilitam hoje recompor um valioso quadro da vida cotidiana de um Brasil que já não mais existe, mas que sem dúvida ainda influencia nossa história. Certa vez, ao voltar de uma excursão pelas fazendas da região com objetos e móveis cujo destino seria virar lenha caso não tivessem sido comprados,

sua filha, na época com quatro anos, perguntou:

- Por que você compra tudo isso e coloca dentro de casa? Já tem tanta coisa...

- Porque algum dia nada disso existirá mais, e assim as pessoas poderão ver como as coisas eram.

Embora não entendesse bem, se contentou com a resposta. Hoje, se atordoa com a complexidade que ela suscita.

As formas vivas adoecem, envelhecem, morrem. Artrites, reumatismos, paradas cardíacas. Os objetos, duráveis e sem vida, transcendem aos homens, mortais e transitórios, desde que estes, em suas curtas vidas, os conservem. A rapidez, porém, com que as formas vivas se apoderam das inanimadas é espantosa: brocas, cupins, musgo,

capim... O grande desafio, portanto, consiste em conseguir organizar uma sucessão de seres mortais interessados em conservar e manter as coisas inanimadas.

Se analisarmos o surgimento do colecionismo após o fim da idade média perceberemos que entre outros motivos estava o declínio da crença na vida eterna. O homem passa então a precisar de outras formas para vencer a finitude da morte. Se perpetuar nas coisas, mantendo-as conservadas, passou a ser uma possibilidade de ligar o visível, presente, com o invisível, ausente.

De fato, estranhamente, as coisas inanimadas, que dependem inteiramente do homem para existir, são capazes de superá-lo no tempo e perpetuá-lo na morte. Mas, preservar também é um ato político. Preservar o que? Para que? De que? O que deve ser lembrado pelas futuras gerações? O que deve ser esquecido? Quais os critérios desta seleção?

Nos últimos seis anos, após o falecimento de Paulo Pardal, aquela menina curiosa de quatro anos vem exercitando a difícil arte de preservar sua coleção. Sem dúvida, este passa a ser um grande desafio para aqueles que, preocupados com a preservação de um patrimônio cultural arduamente organizado por um colecionador, se dispõem a atribuir-lhe uma função social após o falecimento de seu ide-

alizador.

Paulo José Pardal nasceu em Niterói em 1928. Já na adolescência começou a demonstrar o fascínio pela organização de coleções que de alguma forma valorizassem as riquezas deste vasto país. Engenheiro, professor de estatística da UFRJ, Paulo Pardal passou a se dedicar à questão com meticulosidade cartesiana. A possibilidade de percorrer durante décadas todo o Brasil, ministrando seminários sobre produtividade industrial e simplificação do trabalho permitiu-lhe o contato pessoal com inúmeras manifestações de nossa arte popular. Destas, a primeira que se destacou foi sem dúvida a singularidade das carrancas do médio São Francisco.

Além de pesquisar e escrever artigos e um livro de referência sobre o tema, Paulo Pardal organizou a maior coleção de carrancas já vista e não poupou esforços em divulgar, nacional e internacionalmente, esta manifestação de arte popular tão genuinamente brasileira.

Suas viagens pelo Brasil, entretanto, tornaram possível além do contato com as carrancas, a organização de uma vasta coleção de arte popular de diferentes artistas e regiões brasileiras. Peças de profunda originalidade, surgidas do barro ou das madeiras brasileiras, foram ao longo de mais de 50 anos sendo adquiridas e estudadas. Não poderia faltar, ao

seu interesse de colecionador, a aquisição e também estudo dos ex-votos brasileiros e de nossa tão representativa arte sacra.

Pensar a cultura brasileira remetia, necessariamente, a pensar as culturas que ajudaram a formar o amálgama cultural deste país. Neste sentido, suas peças de arte africana nos apontam os alicerces sobre os quais nossa arte popular se apoiou por tantos séculos.

Em Barra de São João, Paulo Pardal encontrou um singular morador, Chico Tabibuia, negro, pobre, analfabeto e culto, cujas esculturas – ousadamente eróticas, algumas monumentais, com até 4 m de altura – dali saíram para mostras, individuais e coletivas, no Brasil e no estrangeiro. A força de suas peças tem, atualmente, reconhecimento internacional.

Anna Luiza Torres de Carvalho Pardal, Lully de Carvalho, como sempre se apresentou, nasceu no Rio de Janeiro também em 1928. Desde pequena sentia que a pintura seria seu universo, apesar da forte oposição do pai, para quem o universo artístico não era coisa para uma moça “de família”.

Em 1945, aos 16 anos, a moça rebelde, com o apoio da mãe, pianista laureada, e do avô materno que passou a acompanhá-la em todas as atividades artísticas ingressou no curso de pintura para moças da então diretora da ENBA, Georgina de Albuquerque. Em

1946 a futura artista estudou desenho com Osvaldo Teixeira e em 1947, pintura com Carlos Chambelland. Neste último ano, ousou inscrever-se no Salão Nacional de Belas Artes, então templo da pintura – acadêmica e moderna - no Rio, onde não havia galerias e poucos eram os locais para exposições. Apesar da seleção rigorosa teve seu trabalho em pastel aceito. Logo em 1948 alcançou menção honrosa no Salão Nacional de Belas Artes e fez uma exposição na Associação Brasileira Imprensa.

Em 1955 alcançou a grande vitória: o prêmio de viagem ao estrangeiro do Salão Nacional de Belas Artes, tendo sido a primeira mulher brasileira a usufruir deste prêmio. Um ano em Paris, na Academia Grande Chaumière, estudando com Henry Goetz, Ives Brayer, Mac Avoy.

Nas décadas de 1960 e 1970, Lully pintou dezenas de paisagens de Barra de São João e arredores, tendo realizado importante registro iconográfico da região naquele período.

A coleção de objetos, arte popular e pinturas que se encontra abrigada no antigo casarão colonial em Barra de São João é testemunho de uma época, fruto de um trabalho meticuloso e obstinado de um colecionador e de sua esposa pela valorização e preservação do patrimônio cultural brasileiro.

A palavra patrimônio tem raiz latina, *patrimonium*,

usada entre os antigos romanos na referência a tudo o que pertencia ao pai. A noção de patrimônio cultural, como usado na atualidade, é bastante extensiva e aplica-se a bens móveis e imóveis, materiais e imateriais, natural, genético etc. Muitos autores indicam em seus estudos as inúmeras modificações que o conceito patrimônio bem como a legislação de preservação sofreram ao longo da história ocidental (Funari e Pelegrini, 2006; Silva, 2003; Lemos, 2006; Fonseca, 2005, Castriota, 2009).

No contexto das políticas públicas nacionais voltadas à preservação do patrimônio, cabe destacar a recém lançada Política Nacional de Museus que entende o museu como lugar de memória e cidadania e busca promover a preservação e fruição do patrimônio cultural brasileiro, representativo da diversidade cultural do país. Ela indica que através do contato com objetos é possível despertar no indivíduo reflexões sobre o universo simbólico neles encerrado.

Para José Reginaldo Gonçalves (2009) a categoria “colecionamento” sintetiza, de certa maneira, o processo de formação de patrimônios, entendidos modernamente como coleções de objetos móveis e imóveis, apropriados e expostos por determinados grupos sociais.

Como, porém, viabilizar que a coleção de Paulo Pardal e Lully de Carvalho, represen-

tativa de um patrimônio cultural, seja preservada e passe a ter uma função social?

A possibilidade de tornar este objetivo exequível se deu a partir da criação de um Projeto de Extensão na Universidade Federal Fluminense – UFF. Desta forma, professores, assim como alunos, passaram a contribuir ativamente com este objetivo. Cabe aqui destacar a importância da contribuição teórica da professora Lygia Segalla, a possibilidade de criação de um campo de estágio para o curso de Produção Cultural e a existência de bolsas de extensão para alunos envolvidos.

O Projeto de Extensão considera que conhecer o passado, nossas formas anteriores de inventar a vida, não é, entretanto, um fim em si mesmo. O conhecimento do passado é, antes de tudo, um pretexto, um meio através do qual é possível pensar a transformação social e construir sujeitos históricos capazes de inventar seu próprio futuro. Ao conhecer e aprender a preservar o patrimônio, nos tornamos capazes de inventar novos futuros em que política e poética caminhem juntas na busca de uma sociedade mais democrática e justa. O objetivo centra-se na elaboração de uma proposta metodológica que contemple um conjunto de ações processuais e contínuas, de caráter educativo, social e cultural.

Em geral “mudos” e protegidos do acesso público, os



bens culturais privados guardam “a sete chaves”, para a maioria da população, as informações, sentidos e valores que teriam justificado sua inclusão como patrimônio histórico e/ou artístico. O projeto pretende aproximar a comunidade dos objetos que constituem a coleção de Paulo Pardal e Lully de Carvalho para que esses bens culturais sejam re-significados e assim permitam a compreensão e re-elaboração de seus sentidos.

Em 2009 foi possível o arrolamento de 1.200 peças do acervo composto por cerca de 2.000 objetos entre mobílias, moedas, instrumentos de trabalho, ex-votos, indumentárias, armas, objetos de arte e outros tantos. Essa coleção vem sendo analisada e organizada visando se tornar a principal ferramenta para ações na área da educação patrimonial. Uma coleção privada que se pretende disponível ao público com vistas a atividades que motivem seus participantes a um processo ativo de valorização de sua herança cultural.

Para a organização do acervo e definição do sistema de numeração mais apropriado, foi feita análise do acervo e sua relação com os objetivos do projeto. A utilização do acervo, que é bastante diverso, se destina a atividades educacionais de preservação de patrimônio com diferentes abordagens e temas.

O levantamento considerou as seguintes informações

sobre cada objeto: o cômodo da casa em que está localizado, a coleção a que pertence, o nome, a temática em que se enquadra, o material e, se necessário, uma observação (por exemplo: se o objeto está precisando de restauro). Também foi estabelecido para cada objeto um número de inventário (corrido e somente numérico) e um número de registro (tripartido, alfanumérico, que informa o local e a coleção do objeto). Todas as informações são anotadas em uma planilha e serão incluídas no banco de dados informatizado. Cada objeto possui uma etiqueta de identificação, informando o número de inventário (NI) e o número de registro (NR).

O detalhamento dos objetos que constituem o acervo, ainda em fase inicial, consiste no estudo da história desses objetos e na identificação de elementos e características que permitam desdobramentos para ações educativas.

As peças foram categorizadas em 10 temáticas: Ofícios da Terra, História Familiar, Barra de São João Antiga, Transformações dos Afazeres Domésticos, Transformações da Luz, Transformações do som, Transformações das Possibilidades de Uso da Água, Transformações do Mobiliário, Transformações da Medição do Tempo, Peso e Espaço.

Foram identificadas ainda 23 coleções distintas: Armas, Munição, Desenho, Escultura, Estampa, Pintura, Gravura, Ob-

jetos Pecuniários, Construção, Acessórios de Interiores, Mobiliário, Utensílio Doméstico, Equipamentos de Trabalho, Insígnias, Comunicação, Documentos, Transporte, Castigo/ Penitência, Medição, Artesanato, Porcelana, Amostras/ Fragmentos e Instrumentos Musicais.

Para a organização da coleção foi necessária a criação de um banco de dados informatizado que permite acesso rápido e seguro às informações. O sistema de gerenciamento do banco de dados criado tem como objetivo principal ser uma plataforma computacional que permita acesso rápido e seguro aos dados do acervo. A partir de um navegador Web, o usuário do sistema pode visualizar detalhes sobre uma peça, tais como fotografia, história, dimensões, material, estado de conservação, entre outros. O sistema permite que o administrador cadastre, exclua e altere peças. É possível também obter diversos tipos de relatórios, como por exemplo, o relatório das peças que necessitam de restauro.

Está sendo elaborada uma proposta metodológica na área de preservação do patrimônio cultural de caráter educativo. Considerando que o presente projeto empregará a concepção pedagógica de Trabalho por Projetos cabe então assinalar que tal metodologia visa capacitar o aluno a estabelecer relações entre as diferentes áreas do saber,

possibilitando-lhe criar novos conhecimentos a partir das informações dadas. Tem como objetivo tornar a aprendizagem um processo significativo e prazeroso, envolvendo o aluno numa busca ativa de conhecimentos e fontes de informação. Busca um ensino integrado, globalizado e contextualizado que estabeleça relações entre os conteúdos das disciplinas e os contextos culturais, os conhecimentos prévios e a vida, atendendo à necessidade de realizar uma nova conexão entre teoria e prática e promovendo um saber relacional. Além dessa abordagem metodológica empregaremos a metodologia da Educação Patrimonial de forma a adaptá-la, construindo uma metodologia de trabalho condizente às características do acervo e propostas do projeto. Participarão das atividades grupos pequenos, de no máximo 30 pessoas, em visitas previamente agendadas, que se subdividirão para a realização de diferentes oficinas tanto no interior, quanto nos jardins da casa. As oficinas procurarão trabalhar as diferentes temáticas do acervo através de diferentes linguagens: plástica, literária, teatral, musical, etc.

Há ainda uma preocupação voltada para a formação continuada de educadores locais. Posteriormente ao processo de organização e sistematização da coleção faz-se necessário uma instrumentalização dos professores na área de preservação de patrimônio

cultural. Com isso pretende-se que os educadores possam, a partir de recortes temáticos da coleção, trabalhar com seus alunos em diferentes atividades e/ou conteúdos. Dessa maneira, seria possível recompor um valioso quadro da vida cotidiana de um Brasil que já não mais existe, mas que sem dúvida ainda influencia nossa história.

As atividades do projeto vêm sendo correlacionadas com o Curso de Produção Cultural, através de estudo de caso para concepção de um equipamento cultural, permitindo aos alunos uma intervenção prática na implementação de uma ação cultural local. Alunos da Faculdade de Educação da UFF irão eleger para a realização de monografias a elaboração de materiais educacionais e jogos educativos a partir dos recortes temáticos do acervo para serem utilizados nas oficinas de educação patrimonial.

Por fim, possibilitar o acesso público a uma coleção privada, nesse caso a coleção de Paulo Pardal e Lully de Carvalho, visa contribuir no processo de democratização cultural. Espera-se que as ações educacionais centradas a partir dos objetos da coleção permitam experiências significativas e estimuladoras de processos sociais de produção de sentidos, significados e funções a eles associados ■

#### **NOTAS:**

- 1 Professora Associada da Universidade Federal Fluminense/ Faculdade de Educação/ Laboratório de Educação Patrimonial.
- 2 Professora Assistente da Universidade Federal Fluminense/ Pólo Universitário de Rio das Ostras/ Curso de Produção Cultural.
- 3 Aluna do Curso de Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense/ Pólo Universitário de Rio das Ostras.
- 4 Distrito do município de Casimiro de Abre/RJ.
- 5 PARDAL, Paulo. Carrancas do São Francisco. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- 6 Integram o projeto de extensão a Faculdade de Educação – FEUFF, o Laboratório de Educação Patrimonial – LABOEP, coordenado pela professora Lygia Segalla e o curso de Produção Cultural do Pólo Universitário de Rio das Ostras – PURO/UFF.

#### **REFERÊNCIAS:**

- CASTRIOTA, Leonardo B. Patrimônio Cultural: conceitos, políticas, instrumentos. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte, IEDS, 2009.
- FUNARI, Pedro e PELEGRINI, Sandra de C. Patrimônio histórico e cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- HERNÁNDEZ, F.& MONTSERRAT, V.. A Organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LEMONS, Carlos A.C. O que é patrimônio histórico. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- PARDAL, Paulo. Carrancas do São Francisco. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- SILVA, Fernando F. As cidades brasileiras e o patrimônio cultural da humanidade. São Paulo: Peirópolis: EDUSP, 2003.
- GONÇALVES, José Reginaldo S. O patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina e CHAGAS, Mario (Org.). Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

# Numa perspectiva discursiva no nono ano do ensino fundamental

por Solange Maria Pinto Tavares

## Resumo

O presente estudo investiga as possibilidades que alunos do nono ano do Ensino Fundamental apresentam para fazer revisões na escrita de seus próprios textos. O nosso interesse por esse objeto, a revisão textual, foi mobilizado pela observação de que algumas pessoas enfrentam grandes dificuldades para elaborar suas idéias, sentimentos e experiências, mesmo depois de ter cursado oito, nove anos de escolaridade. Estas dificuldades, uma vez não superadas, acabam por comprometer de alguma forma o percurso de aprendizagem, além, claro, da participação na vida social. A partir dessa observação, várias questões se levantaram. De que maneira, nós, professores de língua portuguesa, poderíamos colaborar para transformar essa realidade? Será que o modo como a gramática tem sido trabalhada historicamente na escola, privilegiando a nomenclatura e o estudo das formas, contribui para a crescente ampliação das possibilidades de produção textual? Que dificuldades os alunos encontram para aprender a língua portuguesa e se tornarem letrados? Por que historicamente vem se observando tanto fracasso no aprendizado da leitura e da escrita em todos os níveis de ensino? Que atividades podem ser propostas para que os alunos reflitam sobre o conhecimento lingüístico e se apropriem de modos diferentes de enunciar? Afinal, o que se pretende com o ensino da leitura e da escrita? Como tem sido contextualizada a produção de textos na escola? A reflexão aqui desenvolvida apóia-se nos construtos teóricos de Mikhail Bakhtin. Pretende-se com este estudo compreender o sentido que os alunos atribuem à revisão de textos ao terem a oportunidade de refletir sobre eles, visando: (a) identificar os principais aspectos revisados em duas situações de produção diferenciadas, do ponto de vista discursivo, (b) compreender como os alunos vivenciam a tarefa de revisão proposta. Em conclusão o texto evidencia que alunos possuem possibilidades de realizar atividades de revisão em seus textos, embora tenham demonstrado certa dificuldade. Constatou-se ainda, o esforço e o desejo dos alunos em construir, a partir das revisões, um bom texto. Os alunos, de um modo geral, se posicionaram de forma crítica diante da atividade de revisão textual.

## Résumé

Présente étude enquête les possibilités que des élèves de neuvième année de Ensino Fundamental présentent pour faire des révisions dans l'écriture de leurs propres textes. Notre intérêt par cet objet, la révision littérale, a été mobilisé par le commentaire dont quelques personnes affrontent à de grandes difficultés pour élaborer leurs idées, sentiments et expériences, même après avoir navigation huit, neuf ans de scolarité. Ces difficultés, une fois non dépassées, finissent de compromettre de quelque forme le parcours d'apprentissage, outre, clair, de la participation dans la vie sociale. À partir de ce commentaire, plusieurs questions se sont soulevées. Comment, nous, enseignants de langue portugaise, pourrions collaborer pour transformer cette réalité ? Ce sera que la manière comme la grammaire a été travaillée historiquement dans l'école, en privilégiant la nomenclature et l'étude des formes, il contribue au croissant élargissement des possibilités de production littérale ? Quelles difficultés les élèves trouvent pour apprendre langue portugaise et se deviendront des lettrés ? Pourquoi historiquement il vient si en observant de telle façon des échecs dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans tous les niveaux d'enseignement ? Quelles activités peuvent être proposées pour que les élèves reflètent sur la connaissance linguistique et ils s'approprient de manières différentes d'énoncer ? Après tout, ce qui se prétend avec l'enseignement de la lecture et de l'écriture ? Comme a été contextualizada la production de tex-

tes dans l'école ? La réflexion ici développée se nous soutient construits théoriques de Mikhail Bakhtin. Il se prétend avec cette étude comprendre le sens que les élèves attribuent à la révision de textes avoir l'occasion de réfléchir sur eux, en visant : (a) identifier les principaux aspects révisés dans deux situations de production différenciées, du point de vue discursivo, (b) comprendre comme les élèves vivent intensément la tâche de révision proposée. Dans conclusion le texte prouve que des élèves possèdent des possibilités de réaliser des activités de révision dans leurs textes, bien qu'ils aient démontré à certaine difficulté. Il s'est constaté encore, l'effort et le désir des élèves à construire, à partir des révisions, d'un bon texte. Les élèves, d'une manière générale, se sont placés de forme critique devant l'activité de révision littéraire.

**Palavra-chave:** Escrita. Revisão textual. Ensino Fundamental.

## 1. Apresentação

Este texto é parte de uma dissertação de mestrado defendida em 2009, no programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, e teve sua origem na observação de que muitas pessoas/alunos enfrentam grandes dificuldades para expressar suas necessidades, idéias, sentimentos e experiências, por escrito, mesmo depois de terem passado oito, nove anos na escola, estudando a língua materna. Estas dificuldades, uma vez não superadas, acabam por comprometer de alguma forma o percurso de aprendizagem, além, claro, da participação na vida social.

O objetivo do estudo é investigar as possibilidades que alunos do nono ano do Ensino Fundamental apresentam para fazer revisões na escrita de seus próprios textos. Pretendeu-se, com este estudo, compreender o sentido que os alunos atribuem à revisão de

textos ao terem a oportunidade de refletir sobre eles, visando: (a) identificar os principais aspectos revisados em três situações de produção diferenciadas, do ponto de vista discursivo, (b) compreender como os alunos vivenciam as tarefas propostas.

O artigo está organizado do seguinte modo: na primeira seção, faço uma pequena apresentação; na segunda seção, mostro os caminhos percorridos e, mais especificamente, o caminho para as produções textuais; na terceira seção, procedo à revisão do texto e análise do material de pesquisa; na quarta seção, finalmente apresento algumas conclusões e implicações pedagógicas.

## 2. Os caminhos percorridos

Buscando a coerência com o enfoque teórico assumido, apoiei-me na abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural que, segundo Anastácio (2006), diferencia-se pelo

olhar e pela atitude do pesquisador, que procura desenvolver compreensões e não explicações sobre o objeto pesquisado.

Frente a essa necessidade de dar os primeiros passos, optei por realizar este estudo no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Juiz de Fora, uma escola pública, pois tinha sido o local de origem de minhas inquietações e um dos locais onde trabalhei, até maio de 2007, ano de minha entrada no mestrado. Além disso, sabia que, nesta instituição, encontraria apoio da direção pedagógica, que já conhecia a responsabilidade e a seriedade do meu trabalho, e também de professores que não hesitariam em colaborar nesta pesquisa.

A escolha por trabalhar com o nono ano se deu a partir da observação de que algumas pessoas enfrentam grandes dificuldades para elaborar suas idéias, sentimentos e experiências, mesmo depois de ter cursado 8, 9 anos de escolari-



dade. Estas dificuldades, uma vez não superadas, acabam por comprometer de alguma forma o percurso de aprendizagem, além, claro, da participação na vida social.

Fizeram parte deste estudo seis estudantes que, na época da pesquisa, frequentaram uma mesma turma de nono ano do Ensino Fundamental do Colégio Tiradentes (da Polícia Militar), município de Juiz de Fora. Ao selecionar na turma os alunos para a investigação, levamos em consideração aqueles que produziram os três textos solicitados ao longo do período em que realizamos o trabalho de campo. De uma turma de quarenta e um alunos, apenas treze fizeram os três textos.

Analisando o material produzido pelos treze alunos, verificamos a necessidade de restringir ainda mais o número de alunos investigados. Seis alunos foram selecionados, observando-se os critérios a seguir.

Como, em meio aos treze, havia apenas dois meninos, os dois foram selecionados. A seguir, outras quatro meninas chamaram a atenção pelos seus textos. Três delas, por terem feito revisões em todos os textos, foram escolhidas. A quarta menina se destacou por ter feito muitas alterações em seu primeiro texto, no segundo texto ter feito apenas uma alteração e nenhuma no terceiro.

Os textos foram produzidos em contexto escolar, entre

os meses de março e novembro de 2008, como resposta a três diferentes propostas temáticas. A primeira, estabelecida pelo professor responsável pela sala, e as outras duas propostas, solicitadas por mim. Todos os textos passaram por três etapas: a produção escrita, a leitura do próprio texto, a reescrita.

No presente artigo, apenas um texto foi analisado, com intuito de apresentar aspectos significativos da análise realizada.

Entrevistas individuais foram realizadas, entretanto foram pouco consideradas aqui.

## **2.1. O caminho para as produções textuais**

Por solicitação do professor, a primeira produção de texto constituiu-se de reprodução escrita pautada em uma seqüência de atividades, composta pela leitura de textos do livro didático<sup>1</sup>, seguida por exercícios<sup>2</sup> que retomam noções conceituais e por um debate realizado com base na Revista Veja (2004). Após os exercícios, o professor solicitou aos alunos a realização do texto, um editorial<sup>3</sup>, que deveria estar de acordo com as instruções do livro didático; o texto poderia ser feito em casa e, na semana seguinte, entregue a ele.

As instruções do livro didático não foram lidas em sala de aula e dizem o seguinte:

Escolha com seus colegas de grupo um dos temas sugeridos a seguir ou outro que queiram. Troquem idéias e definam qual será a posição do grupo em relação ao tema. Anotem no caderno os argumentos (a favor ou contra), tomem uma posição e redijam um editorial. Temas sugeridos: Sonho de consumo do jovem brasileiro; O jovem e a violência urbana; Planejando o futuro; O primeiro emprego; Opção de lazer ou falta de opção?; Pichação: vandalismo ou direito de expressão? Para produzir o texto, sigam estas instruções:

- a) Pesquisem na Internet, em jornais e em revistas o assunto Escolhido;
- b) Façam um planejamento do editorial, definindo:
  - . como será a introdução e qual será a idéia principal a ser desenvolvida;
  - . que argumentos serão utilizados para fundamentar a idéia principal (comparações, exemplos, dados estatísticos, etc.);
  - . que tipo de conclusão será apresentado: síntese ou proposta.
- c) pensem nos leitores do texto – colegas da classe e de outras, professores, funcionários, familiares, amigos – e procurem escrever de modo a atrair a atenção deles e levá-los à reflexão crítica sobre o tema.

d) Utilizem uma linguagem que esteja de acordo com a variedade padrão da língua.

e) Quando terminarem a redação do editorial, dêem um título a ele.

f) Façam um rascunho e, antes de passar o texto a limpo, revisem-no, seguindo as orientações do boxe Avalie seu editorial. Se necessário refaçam o texto.

Boxe – Avalie seu editorial – Observe se seu editorial expressa a opinião do grupo a respeito do assunto abordado; se o texto é persuasivo, isto é, se consegue convencer os leitores com bons argumentos; se apresenta uma introdução (com a idéia principal), parágrafos de desenvolvimento e uma conclusão; se a linguagem é impessoal e se está adequada aos leitores e ao gênero textual (William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, 1998, p.61).

As atividades seguintes tiveram como ponto de partida um vídeo-clipe de nome “Violência nas escolas, Bullying<sup>4</sup>”. O vídeo-clipe, além de trazer o conceito, traz vários depoimentos de pessoas vítimas do Bullying e também de seus familiares, mostrando as graves consequências desse tipo de ação.

Essas propostas, enfim, estruturaram-se a partir de uma sequência de atividades. Inicialmente, deu-se um diál-

ogo, chamando a atenção dos alunos/sujeitos para os vários modos de escrever um texto. A pesquisadora comenta e menciona alguns gêneros, como: propaganda, carta, bilhete, texto jornalístico, informativo, questionando se essas não seriam formas diferentes de escrever. Se poderiam, ou não, considerar esses outros tipos de escrita como textos? Finalmente, nessa sequência, passa-se o vídeo. Antes, porém, foram estabelecidos os objetivos: após o vídeo seria pedido que eles relatassem algo similar que tivesse acontecido com eles e, num segundo momento, que expusessem suas idéias sobre o que haviam acabado de assistir.

Em seguida, a pesquisadora estabelece a interação propondo um debate com a pergunta: O que mais chamou a atenção de vocês nesse vídeo? Aos poucos eles vão se soltando, e muitos até se identificando com o problema. Outras questões são lançadas: conhecem alguma situação parecida? Já presenciaram algo assim? Muitas histórias vão surgindo, relatos de situações vividas por eles mesmos ou vividas por alguém conhecido. Encerrados os relatos e depoimentos, a pesquisadora lhes pede a escrita dos textos, primeiro a narração de algo semelhante e, num segundo momento, a exposição de suas idéias. Essas propostas de produção de textos seguiram um procedimento bastante

semelhante ao utilizado por Tolchinsky (2007).

A análise realizada no material foi orientada pelas revisões feitas pelos alunos. Para observar as alterações realizadas em cada etapa, utilizou-se o seguinte procedimento: referindo-se ao primeiro texto, após o planejamento do professor, inicia-se a produção do texto com caneta azul. Depois de escritos, os textos foram recolhidos, copiados para a análise e devolvidos aos alunos. A partir desse momento, a pesquisadora assume os trabalhos e solicita aos adolescentes primeiro a leitura e depois a reescrita do próprio texto. Nessa segunda etapa, os sujeitos da pesquisa trocam de caneta, passam a escrever de caneta verde e podem modificar o que julgarem necessário para torná-los mais claros e melhores. Mais uma vez, os textos são recolhidos e fotocopiados. Dessa vez, os originais ficam com a pesquisadora e as cópias são devolvidas para os alunos. Todas estas etapas foram feitas sem a intervenção do professor-regente e os procedimentos foram anteriormente combinados e discutidos com o mesmo.

As outras duas propostas sugeridas pela pesquisadora seguiram o mesmo procedimento.

### **3 - A revisão dos textos-análise do material de pesquisa**

Os seguintes aspectos

orientaram a análise realizada no material: a) informações gerais colhidas nas entrevistas com os alunos; b) a relação do aluno com a escrita; c) as considerações do aluno sobre a atividade de revisão textual; d) os temas abordados nos diferentes textos e as revisões efetivadas em cada texto.

As categorias definidas para a análise das revisões foram: a) reformulação sintático-semântica (substituições voltadas para o controle do sentido do texto; expansão (quando há acréscimo de conteúdo); revisão ortográfica (voltada para convenções da escrita); revisão da pontuação. A seguir, a produção de um aluno selecionado é analisada, de modo contextualizado, com privilégio para a dimensão discursiva, destacando-se o foco e o valor das revisões.

### *Texto 1 – aluna L – Proposta:*

A aluna L tem 17 anos. Relata que vem de uma família em que todos têm uma boa relação com a escrita, principalmente a irmã que cursa a faculdade de Letras. Segundo a aluna, essa irmã tem vocação para a escrita. Sobre as histórias que a irmã escreve, L diz dar opinião sobre as personagens. Disse, inclusive, que se identifica muito com uma delas, mas não sabe se serviu de fonte inspiradora para a irmã. Já L tem o hábito de escrever todo dia, e, embora esta escrita se refira a fatos do seu cotidiano, não gosta de chamar essa

prática de “diário”, pois julga o gênero infantil.

*É uma anotação que eu faço do meu dia a dia. É como eu estou me sentindo naquele dia, o que eu penso sobre aquilo, sabe... O que acontece comigo. Sobre minhas decepções, sobre meus momentos feridos. Eu gosto de escrever mesmo para ficar guardado, sabe... Um dia... por exemplo, na semana passada, eu peguei meu caderninho para ler e vi, nossa! Como mudou! Como eu pude fazer isto? Eu gostava, sabe...*

Além dessa escrita diária, L demonstra também ter muito gosto em escrever cartas para as amigas. Cartas que são bem aceitas e elogiadas. Por causa disso, L considera sua escrita mais madura em relação à escrita das colegas. Segundo L, esse hábito foi adquirido através de leituras de livros e das escritas de sua irmã.

L, ao se pronunciar sobre as revisões, afirmou que, em um primeiro momento, teve a impressão de que o objetivo fosse corrigir os textos, acrescentar algo. Mas essa não foi a primeira vez em que fez uma revisão, pois já tinha o hábito de reler tudo o que escreve para o professor. Mesmo em provas, ela diz lê-las três vezes, antes de entregar. Isso, porque escreve sempre muito rápido e tem consciência de que, às vezes, esquece de escrever palavras, vírgulas. Com a leitura, aproveita para aper-

feiçoar sua escrita.

Segundo L, o que a leva a fazer as revisões é a tentativa de melhorar seus textos, “eu queria melhorar ele mais e mais”. Quanto a fazer a revisão nos três textos envolvidos na presente pesquisa, L revela não ter achado cansativo, pois o fez procurando dar o melhor de si: “Eu achei que não estava legal, então eu quis fazer de novo, de novo. (...) Eu queria melhorar, mas eu não consegui, sabe... eu queria fazer melhor”.

L ainda revela que gosta de fazer tudo bem feito e tentou, através das revisões, passar essa preocupação para quem fosse ler. Esperava que seu texto sobressaísse, que fosse considerado um texto de adulto, para mostrar que uma menina de nono ano tem potencial para a escrita, segundo suas palavras.

L ainda ressaltou que todos os professores deveriam dar a oportunidade de revisão aos alunos. Se o tema for bom, não se torna cansativo, escrever e reescrever. No final, ela diz ter ficado muito feliz com o fato de ter sido chamada para a entrevista. Segundo ela, este foi sempre um sonho seu: um dia ter um texto que alguém considerasse incrível.

No texto em questão, L aborda o tema violência na escola, relatando um caso de discriminação ocorrido em sala de aula. Segundo L, os colegas implicavam com a aparência de um garoto, além de zombar e dar-lhe apelidos.

O menino não reagia, porque era pequeno e magro. L, hoje, mostra-se arrependida em não ter ajudado o menino. Segundo a aluna, não há graça em zombar, discriminar uma pessoa.

*[...] Por isso os “meninos” judiava bastante dele. Apagava o quadro com ele, colocava apelidos, zombavam ele e a mãe dele, catava as coisas dele etc...*

*Ele não fazia nada, até porque ele era pequeno e magro. Hoje me sinto culpada, podia ter feito algo para ajudá-lo, hoje percebo que não tem graça zombar, discriminar uma pessoa. Somos todos iguais! Independente da sua aparência.*

L faz revisões voltadas para o controle do sentido do texto, ao mudar o para a na palavra culpado e ao acrescentar no final do parágrafo “independente de sua aparência” e a restrição do sentido do termo “iguais”, em “Somos todos iguais.” Tais mudanças afetam o sentido do texto como um todo. L procura orientar a interpretação do leitor. As ocorrências evidenciam uma escrita na direção ao outro do discurso, delimitando também determinadas partes que ganham em expressividade.

#### **4 – Conclusões e implicações pedagógicas**

Analisando as respostas apresentadas pelos alunos,

durante as entrevistas e comparando-as com as revisões efetuadas, percebe-se que o gosto por produzir textos está relacionado à liberdade de expressão. Os alunos não se sentem motivados a escrever quando o assunto não é interessante. Enquanto não houver um objetivo concreto, mais contextualizado, para a elaboração de textos, essa atividade se realizará de forma a atender uma preocupação com obrigações como notas e regras gramaticais, somente.

Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos fora do ambiente escolar aproximam-se mais de suas realidades, estabelecendo a verdadeira ligação que existe entre a linguagem e o mundo. A vida deve ser levada para dentro da escola para que as produções de texto tenham sentido.

Outro dado que chama a atenção é o esforço, revelado pelos alunos durante a entrevista, em construir um bom texto a partir das revisões. Esse entendimento dos alunos destoa de abordagens realizadas na revisão. Eles revelam saber que escrevem “errado”, que conseguem identificar os erros, mas que nem sempre conseguem corrigi-los. Essas revelações mostram, então, que os alunos conseguiram se posicionar de forma crítica diante da atividade de revisão textual.

Esse estudo pretendeu evidenciar um modo de olhar

que permita enxergar as possibilidades que os alunos têm, ao fazerem suas revisões. Pode-se dizer, como conclusão, que os dados indicam que os sujeitos possuem a capacidade de revisão, embora demonstrem certa dificuldade na atividade. Ainda assim, é preciso que essas possibilidades sejam exercitadas continuamente na escola.

A partir das dificuldades apresentadas pelos alunos na revisão, o professor poderá determinar a zona de intervenção na qual deve atuar para facilitar o progresso do aluno naquela direção. Dessa forma, o professor poderá garantir a produção de processos capazes de levar à constituição do conhecimento, uma escrita mais valorizada socialmente, já que escrever é fator relevante à formação de cidadãos ativos na sociedade.

Diante dessas considerações, a escola deve proporcionar oportunidades de interação com o outro, numa prática dialógica que permita a construção do sujeito-autor, promovida por uma pedagogia libertadora e aberta a novos desafios ■

**NOTAS:**

1 O livro didático adotado pelo Colégio era “Português e Linguagens”, de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, oitava série.

2 Páginas 57-58.

3 Segundo o livro didático utilizado em aula: O Editorial – os bons jornais e revistas do país, quando noticiam os fatos, evitam misturar notícia com opinião. Assim, procuram veicular a notícia com certa neutralidade e, quando querem opinar sobre um fato relevante, expressam seu ponto de vista numa seção criada especificamente para esse fim: o editorial. Da mesma família de outros gêneros argumentativos, o editorial faz a defesa de um ponto de vista. Por isso tem finalidade persuasiva, isto é, procura convencer o leitor a partir de argumentos.

4 Extraído do YouTube – site eletrônico que permite que seus usuários carreguem, assistam e compartilhem vídeos em formato digital . O vídeo – clipe tem duração de quatro minutos e cinquenta e cinco segundos.

**REFERÊNCIAS:**

ANASTÁCIO, Maria Queiroga A. Pesquisa qualitativa: concepções e perspectivas, Educação em Foco, Juiz de Fora: EDUFJF, v. 11, n.1, p.189-198, mar/ago 2006.

JOVENS. Revista Veja, São Paulo, n. 1859, 2004. Edição Especial.

TOLCHINSKY, L. Escritura y conocimiento lingüístico. Disponível em: <[www.ub.es/recerca/grerli/publicacions/Ponencia México. pdf](http://www.ub.es/recerca/grerli/publicacions/Ponencia México. pdf)>. Acesso em: 02. Maio 2007.





