

ISSN 1807 - 2038

faculdade
BAGZOZI

Escritos

REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS



Vol. 12 - Nº 01 - Janeiro / Junho / 2016

ESCRITOS
Revista de Ciências Humanas

Escritos – Revista de Ciências Humanas

ISSN: 1807-2038

Publicação da área da Educação e Ciências Humanas da Faculdade Padre João Bagozzi.

Editoração:

Capa / Cover: Priory Comunicação

Planejamento Gráfico / Graphic Designer: Núcleo de Inovação, Pesquisa e Extensão.

Revisão / Revision: Núcleo de Inovação, Pesquisa e Extensão.

Bibliotecária / Librarian: Íris Labonde

As opiniões emitidas nos artigos são de inteira responsabilidade de seus autores.
All articles are full responsibility of their authors.

Solicita-se permuta / *Se solicita el intercambio / Exchange is request / Se sollicite échange /
Lo scambio è chiesto.*

Catlogação na fonte

Escritos – Revista de Ciências Humanas / Grupo Educacional Padre João Bagozzi – v. 12, n. 1 (jan/jun. 2016) - Curitiba: Editora Bagozzi, 2016.

Semestral
ISSN 1807-2038

1. Filosofia – Ciências Humanas. Faculdade Padre João Bagozzi – Núcleo de Inovação Pesquisa e Extensão.

CDD 100

Faculdade Padre João Bagozzi

Superintendente / Superintendent

Pe. Sérgio José de Sousa, osj

Diretor Geral / Director General

Prof. Arivonil Matoski Junior

Comissão Editorial / Executive Commite

Pe. Ms. Alberto Santiago, osj.
Prof. Dr. Almir Sandro Rodrigues
Prof. Ms. Humberto Silvano Herrera Contreras

Conselho Científico

Prof. Dr. Delcio Junkes – UFPR
Prof. Dr. Osmar Ponchirolli – FAE
Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – IFPR
Prof. Dr. Geysong Dongley Germinari – UNICENTRO
Prof. Denilson Aparecido Rossi – ITECNE
Prof. Ms. Mauro Negro, osj – PUCSP
Prof. Dr. Mario Sergio Cunha Alencastro - UNINTER
Prof. Dr. Lafaiete Santos Neves – UFPR
Prof^a. Dr^a. Silvana Maria Escorsim – UNIBRASIL
Prof. Dr. Gaspar Collet Pereira – FACEAR
Prof. Dr. Edson Pedro Ferlin – SPEI
Prof^a. Dr^a. Nara Luz Chierighini Salamunes – BAGOZZI e Prefeitura Municipal de Curitiba
Prof^a. Dr^a. Claudia Cristina Lopes Machado – Universidade POSITIVO
Prof^a. Dr^a. Ana Marise Auer - BAGOZZI
Prof. Dr. Guido Maria Miglietta, osj – Universidade Católica de Roma
Prof. Dr. Tarcisio Stramare, osj – Pontifícia Università Urbaniana (Roma)

Todos os direitos reservados à Faculdade Padre João Bagozzi.
A reprodução total ou parcial desta obra, por qualquer meio ou processo,
sem a citação da fonte, constitui crime.

Correspondência e Assinatura / *Letters and subscription*

Faculdade Padre João Bagozzi
Escritos – Revista de Ciências Humanas
Rua Caetano Marchesini, 952
Portão – Curitiba – Paraná
CEP.: 81070-110
E-mail: escritos@faculdadebagozzi.edu.br

Copyright 2008
Congregação dos Oblatos de São José
Rua João Bettiga, 796
Portão – Curitiba – Paraná
Tel.: (41) 3521-2727

ESCRITOS
Revista de Ciências Humanas

SUMÁRIO

Editorial	7
O Ensino de história local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo..... <i>Geysa Dongley Germinari</i>	9
Conhecimento objetivo e teoria dos três mundos. A articulação desenvolvida pela epistemologia de Karl Raimund Popper..... <i>Antônio Carlos Persegueiro</i>	22
A importância do ensino a distância como tecnologia educacional para privados de liberdade..... <i>João do nascimento Junior</i>	31
A Etnia guarani e o contexto escolar na aldeia Araça-í	38
<i>Fernanda Aparecida Germano de Chagas</i> <i>Luiza do Rocio Marques Rezler</i> <i>Maria Cristina Maestrelli Rutyna</i> <i>Maria Eliane Toledo de Ramos</i>	
A gestão de instituições de educação superior sob a ótica da teoria da complexidade..... <i>Carlos Otávio Senff</i> <i>Vera Lucia Telles Scaglione</i> <i>Luciano Bendlin</i>	58
Um novo olhar sobre a biblioteca escolar na perspectiva do sujeito do campo	68
<i>Eliane de Souza Silva</i>	
Sobre a Revista Escritos.....	90

EDITORIAL

A Escritos – Revista de Ciências Humanas, publicação da Faculdade Padre João Bagozzi, tem por meta organizar um espaço para o debate entre as várias áreas das Humanidades e a análise multidisciplinar dos diversos campos do conhecimento. Essa multiplicidade de leituras e reflexões permite a construção de diálogos entre os potenciais e limites da ciência, em suas interfaces com a realidade. A Revista Escritos abre espaço para essas múltiplas leituras.

Iniciamos essa edição com o trabalho “O Ensino de História Local e a Formação da Consciência História: possibilidades para Educação do Campo”, de Geysa Dongley Germinari. O presente artigo “tem como objetivo central investigar as relações entre ensino de história local e a formação da consciência histórica nas escolas municipais do campo, localizadas na região metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná (Brasil)”.

Seguimos com o trabalho de Antônio Carlos Persegueiro, intitulado “Conhecimento objetivo e teoria dos três mundos. A articulação desenvolvida pela epistemologia de Karl Raimund Popper”. Este artigo apresentam as seguintes indagações: “No ensejo de investigar e, por conseguinte, tornar mais próxima a articulação firmada entre o conhecimento objetivo e os três mundos, o texto visa inquirir: em que consiste o referido conhecimento? Como pode, apesar de objetivo, se conectar aos estados mentais e à própria materialidade? Ademais, quais diferenciais permeiam os três mundos tipicamente abordados por Popper?”.

Depois, João do Nascimento Junior apresenta seu trabalho “A importância do Ensino a Distância como Tecnologia Educacional para Privados de Liberdade”. Este artigo tem como “objetivo responder como a Educação a Distância pode auxiliar nos desenvolvimentos sociais, intelectuais, pessoais e profissionais dos indivíduos privados de liberdade”.

Na sequência, o artigo “A Etnia Guarani e o Contexto Escolar na Aldeia Araça-í”, de Fernanda Aparecida Germano de Chagas, Luiza do Rocio Marques Rezler, Maria Cristina Maestrelli Rutyna e Maria Eliane Toledo de Ramos. A presente pesquisa tem como “objetivo geral analisar como a Educação Escolar Indígena para as crianças Guarani dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizada na escola indígena Mbyá Arandú pode favorecer o fortalecimento da identidade étnica desse povo”.

Continuamos com o trabalho “A Gestão de Instituições de Educação Superior sob a Ótica da Teoria da Complexidade”, de Carlos Otávio Senff, Vera Lucia Telles Scaglione e Luciano Bendlin. Este artigo tem “como objetivo principal discutir sobre o processo de gestão das instituições de educação superior (IES) no Brasil, considerando-as como organizações complexas e frouxamente acopladas sob a ótica da teoria da complexidade”.

Por fim, o artigo “Um novo olhar sobre a Biblioteca Escolar na perspectiva do Sujeito do Campo”, de Eliane de Souza Silva. Este trabalho “apresenta reflexões acerca da relevância da biblioteca escolar, no contexto educacional, de uma escola do campo, localizada no Município de Araucária, Paraná, Brasil. Tem-se como objetivo central analisar como a biblioteca escolar pode oferecer um ambiente favorável e propício para desenvolver o contato e o hábito da leitura dos educandos”.

Agradecemos a todos os autores que nos contemplaram com seus artigos, esperando que em breve possamos nos encontrar novamente.

Desejando uma boa leitura, esperamos, com mais esta edição de **Escritos - Revista de Ciências Humanas**, da Faculdade Padre João Bagozzi, atingir nosso objetivo de educar para a fraternidade.

Corpo Editorial

O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: POSSIBILIDADES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

Geysa Dongley Germinari²

RESUMO

Este artigo apresenta os eixos teóricos do projeto de pesquisa “*História local e formação da consciência histórica nas escolas do campo da região metropolitana de Curitiba-Pr*”, a proposta vincula-se ao projeto “*Observatório da Educação do Campo - Educação do Campo na Região Metropolitana de Curitiba: Diagnóstico, Diretrizes Curriculares e Reestruturação dos Projetos Político-Pedagógicos*”, coordenado pelo Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná. O ensino da história local vem ganhando espaço como componente curricular. O interesse na história local, como conteúdo ou estratégia de ensino cresceu nas últimas décadas, sob a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), produzidos e divulgados pelo Ministério da Educação, na década de 1990. As orientações para os anos iniciais do Ensino Fundamental destacam a importância dos conteúdos selecionados partem dos problemas locais, para então, buscar as relações com história regional, nacional e internacional. Contudo, a aplicação da proposta dos PCN’S nas escolas localizadas no campo da região metropolitana de Curitiba esbarra na inadequação teórico-metodológica dos materiais didáticos, na formação docente e nas condições objetivas de trabalho. Nessa direção, a investigação tem como objetivo central investigar as relações entre ensino de história local e a formação da consciência histórica nas escolas municipais do campo, localizadas na região metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná (Brasil). Os principais autores que embasam o projeto de investigação são: Arroyo; Eagleton; Forquin; Frigotto; Rüsen; Schmidt. Os resultados iniciais do estudo teórico apontam à possibilidade de diálogo entre os estudos acerca do ensino de história local, teoria da consciência histórica e os estudos da educação do campo.

Palavras-chave: Consciência Histórica. História Local. Educação do Campo.

¹ A primeira versão do texto foi apresentada no XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em 2013.

² Graduado em História pela Universidade Federal do Paraná (1998), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, 2001 (Bolsa Capes), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2010). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). E-mail: geysog@gmail.com.

THE TEACHING OF LOCAL HISTORY AND FORMATION OF THE HISTORICAL CONSCIENCE: POSSIBILITIES FOR FIELD EDUCATION

ABSTRACT

This article presents the theoretical axes of the research project “*Local history and formation of the historical conscience in field schools of Metropolitan Area of Curitiba-PR*”, whose proposal is linked to the project “*Observatory of Field Education - Field Education in Metropolitan Area of Curitiba: Diagnosis, Curricular Guidelines and Restructuring of Political-Pedagogic Projects*”, coordinated by the Nucleus of Research in Field Education, of the Program of Master’s Degree and Doctorate in Education, of Tuiuti University of Paraná. The teaching of local history is winning space as curricular component. The interest in local history, as content or teaching strategy, grew in the last decades, under the influence of the National Curricular Guidelines (PCNs), produced and published by Ministry of Education in the 1990s. The orientations for initial years of primary school detach the importance of the selected contents be based in the local problems, and then look for the relationships with regional, national and international history. However, the application of PCNs proposal in field schools in Metropolitan Area of Curitiba bumps into the theoretical-methodological inadequacy of the didactic materials, the educational formation and the objective conditions of work. In this direction, the investigation has as central objective to investigate the relationships between the teaching of local history and the formation of the historical conscience in municipal field schools located in Metropolitan Area of Curitiba, State of Paraná (Brazil). The main authors that base the investigation project are: Arroyo; Eagleton; Forquin; Frigotto; Rüsen; Schmidt. The initial results of the theoretical study point to the dialogue possibility among the studies concerning the teaching of local history, the theory of the historical conscience and the studies of field education.

Keywords: Historical Conscience. Local History. Field education.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História, como campo de pesquisa no Brasil constitui-se, com maior intensidade, a partir do final da década de 70 e início da de 80 do século XX. Nesse período, o ensino de História foi objeto de intenso debate teórico, lutas políticas e resistência à ditadura civil-militar instalada a partir de 1964 no Brasil. No embate contra a política educacional autoritária dos militares floresceu um movimento de renovação da concepção e das práticas de ensino de História.

Na década de 80, professores de escolas públicas e privadas iniciaram uma série de experiências de ensino de História, a partir de novas seleções de conteúdos e métodos inovadores para a época, como uso da televisão e do vídeo cassete. “Essas experiências, por sua vez, serviram de base para análises, muitas vezes das práticas de ensino e/ou de outras pesquisas, que começaram a se desenvolver nos Cursos de História” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 148).

As novas experiências desenvolvidas nas escolas demandaram a criação de espaços nos cursos de graduação voltados à reflexão sobre a prática do ensino de história. Como exemplos,

foram criados nas instituições de ensino superior laboratórios de ensino para atender as demandas da área, a formação de professores do ensino de história passa a ser objeto de reflexão e pesquisa nos meios acadêmicos.

A consolidação do campo de pesquisa se deu com a criação de dois eventos fundamentais: o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (criado em 1988) e o Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (criado em 1993). Os encontros propiciam a reflexão, o debate, e a divulgação dos conhecimentos sobre os problemas do ensino de História nos diferentes níveis e espaços.

As experiências pedagógicas, a formação do profissional de história; a produção do conhecimento histórico na escola, o significado da utilização e a análise dos conteúdos do livro didático; o ensino de história temática como proposta para romper com o ensino de História tradicional; reformas curriculares e a utilização em sala de aula de novas linguagens (música, fotografia, literatura, filmes, história em quadrinhos) passaram a ser objeto de reflexão e pesquisa.

A partir da década de 80 a produção acadêmica sobre ensino de História cresceu no bojo da expansão dos Programas de Pós-Graduação e abertura de editais específicos das agências financiadoras para esse campo de investigação. O crescimento da área tornou-se visível na criação de Linhas de Pesquisa Específicas sobre ensino de História, com diferentes enfoques e abordagens, no aumento da produção bibliográfica e na consolidação dos eventos específicos.

Na década de 1990, o ensino da história local conheceu um *boom* como estratégia pedagógica e conteúdo de ensino e vem valorizando-se cada vez mais, considerando sua presença na literatura e sua indicação como eixo principal na organização dos programas curriculares. Essa proposta reflete preocupação nacional na valorização das Histórias Locais. Esse interesse cresceu nas últimas décadas, sob a influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) produzidos e divulgados pelo Ministério da Educação, no final da década de 1990.

O documento, na área de História, ressalta a importância dos conteúdos partirem das problemáticas locais onde estão inseridas as crianças, sem perder de vista que estas questões estão envolvidas em todas as problemáticas, sejam no âmbito nacional, regional ou mundial. Nessa direção, o documento justifica a seleção de conteúdos da seguinte forma:

As informações históricas locais relevantes a serem selecionadas expressam, assim, a intencionalidade de fornecer aos alunos a formação de um repertório intelectual e cultural, para que possam estabelecer identidades e diferenças com outros indivíduos e com grupos sociais presentes na realidade vivida – no âmbito familiar, no convívio da escola, nas atividades de lazer, nas relações econômicas, políticas, artísticas, religiosas, sociais e culturais. (BRASIL, 2000, p. 43)

As sugestões dos PCN's, particularmente na área de História, vêm sendo objeto de investigação. Entre os estudos, destacam-se para presente análise os resultados do projeto "Recriando História", da Universidade Federal do Paraná, cujo objetivo era assessorar municípios da região metropolitana de Curitiba, a partir de atividades de extensão e pesquisa. As coordenadoras do projeto, Maria A. Schmidt e Tânia B. Garcia, em artigo publicado na revista História & Ensino, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), ao se referirem as proposições dos parâmetros de História destacam que,

É importante lembrar que essas mudanças propostas apenas lentamente chegam às escolas dos sistemas de ensino, particularmente às redes municipais responsáveis pelas séries iniciais de escolarização. Por outro lado, dificuldades específicas são apontadas

pelos professores que, em número significativo, não são licenciados. (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 72)

Ainda, na esteira de Schmidt e Garcia (2008, p. 72), uma das grandes dificuldades de aplicação das propostas dos PCN'S, de acordo com os docentes e técnicos das Secretarias de Educação dos Municípios da região Metropolitana de Curitiba é a inadequação teórico-metodológico dos materiais didáticos, além da formação e condições objetivas de trabalho dos professores.

Dentro desse cenário insere-se o projeto *História Local e Formação da Consciência Histórica nas Escolas do Campo da Região Metropolitana de Curitiba-Pr*, que objetiva problematizar a questão do ensino-aprendizagem de história local e a formação da consciência histórica de crianças que frequentam as escolas do campo das redes municipais da região metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná (Brasil). Nesse texto, proponho-me, como tarefa básica, apresentar os referenciais teóricos que embasam o referido projeto.

2 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, HISTÓRIA LOCAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Uma primeira referência encontra-se no campo da teoria da consciência histórica. As reflexões de Rüsen acerca das relações entre a história e as tomadas de decisão na vida cotidiana têm contribuído para identificar elementos da consciência histórica dos sujeitos no universo da escola. Nas palavras de Rüsen (2001, p. 54):

São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos.

Na perspectiva de Rüsen (2001, p. 54), a consciência histórica é uma condição antropológica, culturalmente constituída. É parte da consciência humana que fornece sentido temporal à vida ao relacionar num *continuum* as dimensões temporais do passado, presente e futuro.

O trabalho da consciência histórica é feito em atividades culturais específicas que Rüsen (2006, p. 122) chama de “práticas de narração histórica”. Schmidt e Braga (2005, p. 301) corroboram as apreensões de Rüsen,

(...) a consciência histórica relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem uma “função prática” de dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica.

Deste modo, a consciência histórica existe nas práticas de narração histórica, isto é, a narrativa é a expressão material do pensamento histórico. Assim, por meio da narrativa chega-se

à forma da consciência histórica, constituída na mente dos homens. Essa prática cultural de interpretação do tempo é antropológicamente universal.

Segundo Rüsen (2001, p. 60) a narrativa histórica:

Deve-se tratar de um ato de fala, cuja universalidade antropológica não pode ser contestada e com respeito à qual se pode demonstrar ser ela determinante da especificidade do pensamento histórico e, com isso, da peculiaridade do conhecimento histórico-científico (...). Em um ato de fala desse tipo, no qual se sintetizam, em uma unidade estrutural, as operações mentais constitutivas da consciência histórica, no qual a consciência se realiza.

Ainda de acordo com Rüsen (2001, p. 149),

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropológicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente, a lógica da narrativa. Essa tese é tratada, na teoria da história como o paradigma narrativista.

Contudo, Rüsen, não nega a existência de elementos não narrativos operando no trabalho da consciência histórica e que a representação narrativa do passado apresente limites. Porém, o fenômeno cultural chamado História sustenta-se fundamentalmente na prática cultural da narrativa. Como ele afirma:

La forma lingüística dentro de la cual la conciencia histórica realiza su función de orientación es la de la narración. Desde esta visión, las operaciones por las cuales la mente humana realiza la síntesis histórica del tiempo simultáneamente con las del valor y la experiencia, se encuentran en la narración: el relato de una historia. (RÜSEN, 1992, p. 29)

A narrativa histórica, como construção mental, difere de outros conteúdos da memória humana. Alguns aspectos caracterizam esta prática cultural como elemento constitutivo da consciência histórica em geral e do conhecimento histórico científico em particular.

Assim, a narrativa histórica é um resultado intelectual que forma a consciência histórica que fundamenta todo o pensamento histórico e todo o conhecimento histórico científico. No processo narrativo alguns fatores são essenciais na formação da consciência histórica, os quais permitem diferenciar a narrativa histórica da multiplicidade de interpretações da experiência do tempo que utilizam a narrativa como instrumento. Por exemplo, a ficção histórica é uma forma de interpretação narrativa da experiência do tempo, que integra, com a orientação ficcional no tempo, ao âmbito geral da orientação da vida prática no tempo.

Em busca da especificidade da narrativa histórica, como elemento de constituição de sentido sobre a experiência do tempo, uma questão geral é importante, é a tradicional distinção entre narrativa ficcional e não ficcional. Tal distinção origina-se de três especificações da

operação mental da narrativa da vida prática concreta, do que se pode denominar de narrativa histórica, como constitutiva da consciência histórica.

A primeira especificidade a se destacar é que a narrativa histórica rememora um passado distante, que ultrapassa as lembranças individuais de uma pessoa, vai além do tempo de uma vida individual. Essa expansão temporal é condição fundamental para conferir ao passado a qualidade de histórico. Além disso, a perspectiva de futuro, aberta pela consciência histórica, também ultrapassa o limite de uma vida individual. Como afirma Rüsen (2001, p. 63-64),

A lembrança flui natural e permanentemente no quadro de orientação da vida prática atual e preenche-o com interpretações do tempo; ela é um componente essencial da orientação existencial do homem. A consciência histórica não é idêntica, contudo, à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa. A mera subsistência do passado na memória ainda não constitutivo da consciência histórica. Para a constituição da consciência requer-se uma correlação expressa do presente com o passado – ou seja, uma atividade intelectual que pode ser identificada e descrita como narrativa (histórica).

Porém, a simples relação entre o presente e passado não é suficiente para qualificar a narrativa como histórica. A segunda especificidade da narrativa histórica, é que ela constitui a consciência histórica, ao representar as mudanças temporais do passado, rememoradas no presente como processos contínuos. Nessa direção, as dimensões temporais (passado, presente, futuro) ganham sentido, que faz do passado, como experiência, significativo para o presente e o futuro. Essa interdependência de passado, presente e futuro é concebida como uma representação da continuidade. Tal representação funciona como elemento unificador da relação entre o passado, presente e futuro, e dá unidade às três dimensões temporais.

Este referencial teórico tem orientado pesquisas no campo da Educação Histórica, área que tem como objeto de investigação as ideias históricas de crianças, jovens e professores em contextos de escolarização. Tendo como referência central a epistemologia da história, a Educação Histórica desenvolve estudos a respeito de ideias substantivas, ideias epistemológicas e consciência histórica.

A pesquisa em Educação Histórica, também denominada pesquisa em cognição histórica situada vem sendo desenvolvida em vários países, como Inglaterra, Canadá, Estados Unidos, Portugal e Brasil. Todavia, é importante destacar que as pesquisas sobre consciência histórica tiveram origem na Alemanha, “(...) o uso deste conceito no campo do ensino de história surgiu das discussões encetadas pelos especialistas em didática da antiga RDA e RFA, na década de 1980 (...)” (SCHMIDT, 2005, p. 117), na conjuntura do fim da guerra fria e reunificação da Alemanha.

A maior pesquisa nesta área foi desenvolvida por Magne Angvik e Bodo von Borries, trata-se de uma enquête aplicada em 25 países europeus, mais a Palestina, Israel e Turquia, com um conjunto de 32 mil jovens de 15 anos, para conhecer, sob orientação de um questionário, o conteúdo da sua consciência histórica. A pesquisa definiu a consciência histórica como uma operação mental complexa que estabelece conexão entre a interpretação do passado, a compreensão do presente e a expectativa do futuro. Também concluiu que as ideias manifestadas pelos jovens, dos diversos países que participaram da investigação, sobre o passado, presente e futuro, refletem a mentalidade dos respectivos povos. Portanto, o estado da arte destas pesquisas permitiu considerar que a consciência histórica e a identidade dos jovens estão intimamente relacionadas com seu contexto cultural.

Uma segunda referência que fundamenta o projeto são os estudos acerca da cultura escolar e da cultura da e na escola. Essas pesquisas compreendem os sujeitos do universo escolar a partir da categoria de cultura. Autores de diferentes tendências têm afirmado a importância da cultura para compreensão e explicação do mundo contemporâneo, destacando o seu papel constitutivo em todas as esferas da vida social.

A centralidade da cultura também foi destacada por intelectuais associados ao pensamento marxista. No final da década de 1950 e início de 1960, um grupo de intelectuais ingleses, formado, por Raymond Williams, Eric Hobsbawm, Edward Palmer Thompson e Christopher Hill, entre outros, situados no campo do marxismo desenvolveram análises culturais em oposição frontal a um tipo de interpretação, cujas estruturas teóricas idealizadas mantinham distância de qualquer diálogo com o processo histórico e com os sujeitos reais. “Embora dificilmente se pudesse considerar o marxismo como novidade nas décadas de 1950 e 1960, estavam vindo a primeiro plano, dentro daquela modalidade explicativa, novas correntes que fomentavam o interesse dos historiadores pela história social” (HUNT, 1992, p. 2).

Essa corrente ficou conhecida como “nova esquerda inglesa”. Seus intelectuais lançaram-se ao estudo de uma “história vista de baixo”. Nesse sentido, exploraram novas áreas, como a cultura operária e popular. Em seus estudos deram voz a homens e mulheres trabalhadores que por muito tempo estiveram excluídos dos trabalhos acadêmicos e das discussões políticas. No centro dessa renovação marxista estava o conceito de cultura como categoria principal de análise.

Nesse particular, as contribuições de Raymond Williams para os estudos culturais são inegáveis. Natural do País de Gales, neto de agricultores, filho de um sinaleiro de estrada de ferro e diplomado em literatura em Cambridge, Williams, dedicou sua vida aos estudos sobre questões prático-teóricas que envolvem o conceito de cultura.

De acordo com Williams (2011a) a perspectiva que comumente fundamentou a análise cultural marxista parte do princípio teórico de uma base determinante (infraestrutura econômica da sociedade) e uma superestrutura determinada (campo do pensamento, das ideias, da moral, da consciência). Nesse modelo, a cultura como elemento localizado na superestrutura transformava-se em um campo de ideias e significados restritos a mero reflexo da economia, localizada na base determinante. Ou seja, a cultura torna-se uma dimensão secundária da sociedade, para Williams (2011a) esse não deveria ser o ponto de partida para análise da cultura.

Esse autor distancia-se das interpretações mecanicistas que reduzem a cultura a mero reflexo do sistema econômico. Para ele, a cultura está relacionada à totalidade social do modo de vida. Para explicitar sua concepção, Williams (2011a, p. 306) toma como exemplo a literatura enquanto elemento da cultura. Ele diz: “(...) ainda que o elemento econômico seja determinante, ele determina todo um modo de vida, e é a esse modo vida, e não unicamente ao sistema econômico, que a literatura tem de ser relacionada”.

Assim sendo, o conceito de cultura precisa ser entendido como um processo integral da vida, um processo geral de caráter social, caracterizado pela e para a interdependência de todos os aspectos da realidade social em sua devida dinâmica social, proporcionada pelas mudanças históricas na produção social da existência humana. Desta forma, pode-se falar em elementos da cultura, como artefatos, signos, símbolos e as linguagens, os quais revelam as relações sócio-históricas determinantes da prática social, na qual os sujeitos são produtos e produtores de cultura.

Outro aspecto relevante da concepção de Williams (2011b) é o conceito de cultura comum. Para ele, a cultura pode ser considerada comum quando produzida pela prática social coletiva, como expõe Terry Eagleton (2005, p. 169): “para Williams, uma cultura comum é aquela que é continuamente refeita e redefinida pela prática coletiva de seus membros, e não aquela na qual valores criados pelos poucos são depois assumidos e vividos passivamente pelos muitos”.

A cultura de um povo seja nos seus aspectos mais cotidianos, como os hábitos alimentares, seja nos seus aspectos mais sofisticados, como as artes e a literatura, é uma elaboração de toda a sociedade. Assim, tanto as práticas cotidianas quanto os produtos mais sofisticados da criação individual pertencem a uma base comum de caráter social.

Explicitando um pouco melhor: a definição mais prosaica, de cultura como modo de vida, e a mais elevada, de cultura como os produtos artísticos, não representam alternativas excludentes: o valor de uma obra de arte individual reside na integração particular da experiência que sua forma plasma. Essa integração é uma seleção e uma resposta ao modo de vida coletivo sem o qual a arte não pode ser compreendida e nem mesmo chegar a existir, uma vez que seu material e seu significado vêm deste coletivo. (CEVASCO, 2001, p. 48)

Sobre este aspecto, Jean-Claude Forquin (1993, p. 36) com base em Williams ressalta que,

Cada geração, no interior de um mesmo país, recebe de herança uma certa tradição intelectual e artística que representa sempre muito mais do que o produto de uma única classe social (...) em cada época, quando uma classe social particular pode ser dita em posição 'dominante' ela está longe de ter, em matéria de cultura, um monopólio da criação e do controle: o estoque comum dos bens simbólicos é sempre alimentado pelos indivíduos de diversas proveniências sociais mesmo que a contribuição de cada grupo seja desigual.

Nessa direção, não se pode afirmar a existência de uma cultura produzida exclusivamente pela classe dominante para a classe dominante, como uma espécie de cultura autêntica. O que existe é um processo de seleção, interpretação e apropriação de determinados elementos culturais por parte da classe dominante, que utiliza parcela da cultura como forma de distinção e manutenção do poder em relação às demais classes sociais que compõem a sociedade. Esse processo Williams (2011b, p. 54) denomina de "Tradição Seletiva".

O que, nos termos de uma cultura dominante efetiva, e sempre assumida como 'a tradição', 'o passado significativo. Mas sempre o ponto-chave é a seleção – a forma pela qual, a partir de toda uma área do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos. De modo ainda mais importante, alguns desses significados e práticas são reinterpretados, diluídos ou colocados em formas que dão suporte ou, ao menos, não contradizem os outros elementos dentro da cultura dominante eficaz.

O contínuo fazer e refazer da cultura dominante acontece nos processos de educação; na formação social mais ampla, como a família; na organização do trabalho; nas práticas cotidianas; na tradição seletiva em um plano intelectual e teórico. Todas essas forças colaboram para manutenção da cultura dominante.

As forças mencionadas operam de modo específico no contínuo trabalho de conformação da cultura dominante. A educação do tipo escolar, interesse particular desse artigo, participa de forma significativa no processo de seleção, conservação e legitimação da cultura dominante.

A escola ensina às novas gerações apenas uma parte restrita de toda a experiência humana coletiva. Os conteúdos de ensino, matéria-prima do trabalho pedagógico, são resultado de um processo histórico de seleção e manutenção de determinados elementos culturais em

detrimento de outros. A educação escolar supõe sempre uma seleção no interior da cultura e uma transformação dos conteúdos da cultura destinados a serem ensinados às novas gerações.

A seleção cultural e transformação dos elementos selecionados em conteúdos de ensino acontecem, principalmente, por intermédio do currículo, dos programas de ensino, materiais didáticos, livros didáticos e pela prática pedagógica cotidiana. Nas palavras de Forquin (1993, p. 15):

Isto significa dizer que a educação não transmite jamais *a* cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, *algo* da *cultura*, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimentos heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação (...).

Destacar-se-á enfim, que se por um lado a seleção cultural escolar conserva alguns elementos da cultura do passado e ao mesmo tempo promove novos conteúdos, novas formas de saberes, novos modelos didáticos, novas definições culturais e novos valores, por outro lado, uma imensa parcela do conhecimento produzido no passado e no presente é rejeitada, abandonada nas ‘trevas do esquecimento’.

Tendo como referência tais pressupostos, pode-se afirmar que a cultura da escola é o resultado do movimento dialético entre a cultura escolar estabelecida pela tradição seletiva, a qual se evidencia nos elementos da cultura produzidos com objetivos escolares (manuais, materiais didáticos, exercícios escolares, disciplina, normatizações, regras e provas) e a cultura dos sujeitos em processo de escolarização.

Conforme Schmidt e Garcia (2006, p. 9) “(...) um alargamento do conceito de cultura escolar permite entendê-lo como determinadas formas de apropriação que os sujeitos em escolarização (professores, jovens, crianças) fazem dos elementos da cultura de uma sociedade”.

De modo geral, entende-se a cultura como algo vivido em um determinado lugar e tempo. Assim, ressalta-se que a cultura é um produto histórico de uma sociedade em um determinado período e salienta-se que seus elementos - artefatos, signos, símbolos e as linguagens, - demonstram as relações sócio-históricas nas quais o sujeito é ao mesmo tempo produtor e produto da cultura. É permitido também admitir abordagens específicas da cultura, como a cultura da escola, a cultura dos povos do campo ou a cultura da escola do campo.

Nessa direção, um terceiro referencial teórico trata dos estudos acerca da Educação do Campo. As discussões realizadas nas duas últimas décadas, em diversos espaços coletivos levantam preocupação especial acerca das práticas educativas desenvolvidas pelos professores e alunos das escolas localizadas no campo no intuito de aperfeiçoar a escolarização dos povos que vivem e trabalham no campo.

A Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais de lutas pela reforma agrária. De acordo com Souza (2011), a origem está demarcada no final da década de 1980, quando os trabalhadores dos assentamentos começaram a questionar a falta de escolas nos assentamentos e os conteúdos trabalhados na escola.

A Educação do Campo representa uma prática coletiva, constituída pelo movimento social de luta pela terra (MST), que agrega outros movimentos, como Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimentos das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), entre outros. Essas práticas adentraram as Universidades, as quais, por sua vez, respaldaram as demandas dos movimentos sociais com a criação de cursos de especialização, graduação em educação do campo e grupos de estudos.

Do ponto de vista pedagógico, a cultura dos povos do campo assume posição central na Educação do Campo. A escola do campo torna-se o espaço privilegiado para o conhecimento, valorização e manutenção da cultura dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, cultura que se expressa, por exemplo, nas práticas cotidianas, no trabalho, no lazer, nos valores e hábitos que produzem o modo de vida do campo.

Ao refletirem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, Beltrame, Cardoso e Nawroski (2011, p. 103) ressaltam que:

A experiência educativa desenvolvida pelos professores nas escolas do meio rural ganha mais sentido à medida que incorpora características culturais da vida do campo, valorizando peculiaridades que compõem o repertório e marcam a trajetória das populações que ali vivem. Com essa premissa, acreditamos que os estudos desenvolvidos junto aos sujeitos do campo possibilitam reconstruir aspectos desse universo cultural, destacando as relações construídas nos diversos espaços de pertencimento, tanto na família e na escola, como nas relações sociais que organizam a vida adulta.

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, do Estado do Paraná, publicadas em 2010, destacam que:

No âmbito da educação do campo, objetiva-se que o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quando em valorização da cultura de diferentes lugares do país. (...) Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, constituindo ponto de partida das práticas pedagógicas na escola do campo. (PARANÁ, 2010, p. 31)

A concepção da diretriz paranaense participa de um movimento nacional por uma Educação do Campo, que se constrói em contraposição às perspectivas tradicionais da educação rural ou educação para o meio rural, as quais historicamente negligenciaram as carências e especificidades do campo brasileiro. Roseli Caldart (2004) ao esboçar aspectos identitários da Educação do Campo, chama atenção para necessidade de pensá-la como um projeto de educação centrado nos trabalhadores e nas trabalhadoras do campo.

Ainda na esteira da autora, implica em pensar a educação, que é um processo universal, a partir de uma particularidade, neste caso a cultura dos povos do campo, que se expressa no seu modo de produzir a vida, produzir a existência. Frigotto (2010, p.36) corrobora com Caldart quando diz:

Na educação e pedagogia *do campo*, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque é a síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde seres humanos produzem sua vida.

Esses autores chamam atenção no sentido de que a valorização do modo de vida dos povos do campo, na proposição pedagógica da Educação do Campo, não significa reduzir a seleção de conteúdos aos hábitos, valores, saberes, identidades e práticas oferecidas pela realidade produzida pelos sujeitos do campo.

Neste aspecto, é importante salientar a análise de Williams acerca dos processos de apropriação de elementos culturais pelas classes dominantes, como forma de manutenção do poder político e simbólico. Ele sinaliza que a escola teria um papel fundamental para o acesso e apropriação da cultura que tradicionalmente tem sido apropriado pela classe dominante. Forquin (1993, p. 37) sintetiza com clareza a visão de Williams nessa questão:

Para ele, esta tradição (a dos grandes escritores, pensadores, artistas) é verdadeiramente um patrimônio comum, uma herança comum, que a moderna educação tem por tarefa difundir, tornar acessível tão amplamente quanto possível. Mas, ele insiste também na necessidade de subtrair esta tradição da minoria social que conseguiu historicamente se identificar com ela, confiscá-la em seu proveito e por vezes desnaturalizá-la, ao sobredeterminá-la simbólica e politicamente.

Portanto, tanto as especificidades que caracterizam o modo de vida dos povos do campo, quanto elementos culturais universais, como a arte e a literatura, servem como fonte de conteúdos para Educação do Campo, uma vez que determinados produtos da cultura pertencem à humanidade, isto é, a todas as classes sociais. A esse respeito Caldart (2004, p. 17-18) destaca que:

A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considera a dimensão da universidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos.

O desafio é garantir amplo acesso aos sujeitos do campo a conhecimentos que possibilitem superação da dominação cultural, econômica, política e intelectual.

No plano metodológico, as particularidades do modo de vida dos povos do campo podem ser pontos de partida para o estabelecimento de relações significativas com o conhecimento universalmente acumulado ao longo da história da humanidade. Como expressa Caldart (2004, p. 17):

Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico.

No bojo das propostas da Educação do Campo está o princípio da necessidade da relação com conhecimento a partir da realidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou apresentar os principais eixos teóricos que sustentam o projeto de pesquisa: *História Local e Formação da Consciência Histórica nas Escolas do Campo da Região Metropolitana de Curitiba-Pr*. Nesse momento, percebe-se a possibilidade de diálogo entre as investigações sobre a consciência histórica e as pesquisas educacionais.

Com essas reflexões postas, podemos inferir que a conquista de uma Educação do Campo que garanta a diversidade cultural, que possibilite a construção e reconstrução do mundo

camponês, que seja capaz de pensar outro projeto de sociedade, depende também da capacidade de organização do trabalho pedagógico.

No âmbito da seleção de conteúdos, a proposta da Educação do Campo tem a oportunidade de garantir o direito dos povos à herança cultural que historicamente lhes foi expropriada pelas classes dominantes. As escolas do campo são espaços privilegiados para manter viva a memória e as identidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, como defende Arroyo (2010, p. 48) em sua proposta da cultura como matriz pedagógica da educação do campo: “O direito à educação é o direito à herança cultural. É na cultura que nós produzimos a grande matriz que nos conforma. Precisamos prestar mais atenção à cultura na pedagogia”.

Ademais, aponta que essa relação pensada de maneira concreta, isto é, a partir da relação entre teoria e a vida humana prática, pode ser fundamental para subsidiar a articulação entre a cultura entendida à moda de Raymond Williams e a cultura escolar, particularmente no que se refere à presença da história local nas escolas do campo, das redes municipais da região metropolitana de Curitiba.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. As matrizes pedagógicas da educação do campo na perspectiva da luta de classes. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. (Orgs.). *Educação do campo em movimento: teoria e prática cotidiana*. Curitiba E. UFPR, 2010.

BELTRAME, S. A. B.; CARDOSO, T. M.; NAWROSKI, A. Educação do campo e práticas pedagógicas. In: MUNARIM, A. et ali (orgs.). *Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Secretaria de Educação fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CALDART, R. S. Elementos para a construção In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de (Orgs.). *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CEVASCO, M. E. E. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

COSTA, A. L.; OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum: Revista de História*, João Pessoa, n. 16, p. 148, 2007.

EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Orgs.) *Educação do campo: Reflexões e Perspectivas*. Florianópolis: Editora Insular, 2010.

HUNT, L. Apresentação: história, cultura e texto. In: _____. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação do campo*. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação/Coordenação da Educação do Campo, 2010.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. *Propuesta Educativa*, Argentina, n 7. 1992.

_____. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência Histórica*. Brasília: UnB, 2001.

_____. Historiografia comparativa intercultural. In: MALERBA, J. (Org.) *A História Escrita: teoria e história da historiografia*. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Itinerários de pesquisa em ensino de história. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ENSINO DE HISTÓRIA, 6. 2005, Londrina. *VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005.

SCHMIDT, M. A. M. S.; GARCIA, T. M. F. B. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, 2005.

_____; _____. Aprendendo a ler, aprendendo a escrever história: o olhar das crianças na produção do conhecimento histórico. *História & Ensino*, Londrina, v. 14, 2008.

SOUZA, M. A. (Org.). A educação é do campo no Estado do Paraná. In: _____. *Práticas educativas do/no campo*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

WILLIAMS, R. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2011b.

_____. *Cultura e sociedade: de coleridge a orwell*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

CONHECIMENTO OBJETIVO E TEORIA DOS TRÊS MUNDOS. A ARTICULAÇÃO DESENVOLVIDA PELA EPISTEMOLOGIA DE KARL RAIMUND POPPER

Antônio Carlos Persegueiro¹

RESUMO

O texto apresenta, no âmbito da epistemologia popperiana, a caracterização, bem como importância do *conhecimento objetivo*. Explicita, aliado à definição que lhe é oferecida, a relação firmada com a teoria dos *três mundos*, instâncias as quais são englobados objetos materiais, pertencentes ao *mundo 1*, estados mentais, situados no *mundo 2* e conteúdos lógicos de pensamento, localizados no *mundo 3*. Ao voltar-se à presente articulação, Popper almeja erigir uma teoria do conhecimento na qual o sujeito, embora relevante, não ocupe o centro da atenção. Enaltece, em contrapartida, as produções humanas dotadas de *objetividade* e valor permanente. Assim procedendo, a tripartição dos *mundos* abarca, segundo Popper, uma existência multilateral, decorrente da relação firmada entre os últimos e o *conhecimento objetivo*. Desse modo, ao investigar esta articulação, faz-se oportuno indagar: em que consiste, primeiramente, o *conhecimento objetivo*? E ainda, quais diferenciais permeiam os *três mundos* ora concebidos por Popper? Para respondê-las a contento, explanar-se-á a noção de *conhecimento objetivo*, seus traços e peculiaridades, haja vista que o mesmo é oposto às epistemologias subjetivistas. Logo após, buscar-se-á, com base no filósofo, exemplificar o modo como, em cada um dos *três mundos*, tal conhecimento se apresenta. Espera-se, por fim, demonstrar a emergência da epistemologia objetivista, como também atestar a íntima complementação e dependência estabelecidas entre os *três mundos*.

Palavras-chave: *Conhecimento objetivo. Três mundos. Popper. Epistemologia.*

¹ Graduado em Filosofia (UNICENTRO, Guarapuava, PR) e Mestre em Filosofia (UNIOESTE, Toledo, PR). Professor da UNICENTRO, *Campus* de Guarapuava, PR. Membro do Grupo de Pesquisa *Conhecimento, secularismo e religião*. E-mail: prof.antoniusscarlus@gmail.com.

ABSTRACT

The text presents, in the context of Popper's epistemology, the characterization, and importance of *objective knowledge*. Explicit, together with the definition that is offered, the relationship established with the theory of the *three worlds*, levels which are encompassed material objects belonging to *one world*, mental states, located in the *two world*, and logical content of thought, located in the *three world*. Upon returning to the present articulation, Popper aims to erect a theory of knowledge in which the subject, although relevant, does not occupy the center of attention. Extols, in contrast, human productions endowed with objectivity and permanent value. So doing, the tripartition of the *worlds* encompasses, according to Popper, a multilateral existence, resulting from the relationship established between the pasts and the *objective knowledge*. Thus, to investigate this articulation, it is appropriate to ask: What is, first, the *objective knowledge*? And yet, what differences permeates the *three worlds* ora designed by Popper? To answer them satisfactorily, will explain itself-the notion of objective knowledge, their traits and quirks, given that it is opposite subjectivist epistemologies. Soon after, the seek-up based on philosopher, illustrate how, in each of the *three worlds*, such knowledge presents itself. It is hoped, finally, demonstrate the emergence of objectivist epistemology, as well as complementation and attest the dependence established between the *three worlds*.

Key-words: *Objective knowledge. Words three. Popper. Epistemology.*

1 INTRODUÇÃO

A epistemologia de Karl Raimund Popper (1902-1994) é caracterizada sobretudo, após a publicação de *A lógica da pesquisa científica* (1933)² e *Conhecimento objetivo* (1973)³, pela defesa de conteúdos lógicos de pensamento em comparação aos predominantemente subjetivos e parciais. Desse modo, são valorizadas as produções humanas, particularmente os bens da cultura, tanto materiais, quanto imateriais. Estes últimos, conforme Popper, fazem parte do *mundo 3*, pois portam valor permanente. Nesse sentido, quando detectados ou manifestos, tais conteúdos mostram-se – e continuam a ser – objetivos. Pressuposta, por assim dizer, a perenidade, afirma-se a existência da estrita conexão entre o *conhecimento objetivo* e os *mundos 3, 2 e 1*. Por meio dela, é adequado sublinhar a multilateralidade e intrínseca relação no concernente às instâncias supracitadas.

Assim sendo, postos em evidência os *três mundos*, qual acepção lhes é apropriada? Com base em Popper, a soma de tudo o que existe, seja cognoscível ou não ao indivíduo, mas que, de algum modo, torna-se comunicável. À diferença de muitos filósofos, sistemas e escolas, ocorre a polarização não somente relativa ao real e inteligível, mas, sob clara ordenação, entre objetos materiais, estados mentais subjetivos e conteúdos lógicos. E ainda, os ditos elementos, ao se relacionarem, não perdem a respectiva identidade; pelo contrário, acabam por adquirir maior caracterização e se firmam ante os demais *mundos*. Isso não indica, com efeito, possíveis

² Primeira edição em língua alemã (*Logik der forschung*), publicada com o auxílio do Círculo de Viena. Houve, em 1959, a impressão da versão inglesa, corrigida e acrescida de Adendos.

³ Primeira versão inglesa, cujo Prefácio data de 1971, mas a *Copyright* é do ano seguinte.

oposições, haja vista a complementaridade originada da conexão entre os mencionados. Assinala uma existência regida pela presente tripartição.

No ensejo de investigar e, por conseguinte, tornar mais próxima a articulação firmada entre o *conhecimento objetivo* e os *três mundos*, o texto visa inquirir: em que consiste o referido *conhecimento*? Como pode, apesar de *objetivo*, se conectar aos estados mentais e à própria materialidade? Ademais, quais diferenciais permeiam os *três mundos* tipicamente abordados por Popper? Conforme se demonstrará, a relevância dessas questões se deve à legitimidade e validade da proposta epistemológica em pauta, pois, ante as abordagens subjetivistas, oferece uma alternativa teórica acerca do conhecimento filosófico-científico. Tal opção visualiza nos conteúdos lógicos de pensamento, – desde que bem assimilados – a conservação, ampliação e condição de se propagar o legado cultural humano.

Para tanto, recorrer-se-á justamente ao *mundo 3*, instância imaterial responsável pelo armazenamento de conhecimentos decodificados e, posteriormente, transmitidos via linguagem. De acordo com Popper, quando estabelecido o contato entre o referido e o indivíduo, o problema reside no fato de o último receber, tornar objetivo, traduzir e, não menos importante, poder transmitir o que aprendera de forma clara e direta. Embora haja a propensão de se degenerar ou deturpar o conceito ou fato, existe, paralelamente, o crescente emprego da *crítica racional*, *falseamento* e *testabilidade* de enunciados e proposições, elementos asseguradores do rigor e seriedade almejados pela discussão ou estudo que se arrogam a adjetivação centrada e, rigorosamente falando, científica.

2 NOÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO OBJETIVO

Ao tratar do *conhecimento objetivo*, Popper (1975, p 77), discordante do predomínio epistemológico subjetivista, visa “[...] erigir uma teoria do conhecimento na qual o sujeito conhecedor, o observador, desempenha papel importante, mas só muito restrito”. Não sinaliza desprezo ou, até mesmo, anulação do sujeito. Ocorre, sob seu ponto de vista (1975, p. 109), a tônica relativa à superação de “[...] nossas crenças subjetivas e em sua base de origem”. Há, conforme observado, o crescente interesse em investigar o que, independente de experiências pessoais, inclusive tendências, impressões, opiniões e crenças, subjaz às peculiaridades do indivíduo e, por extensão, da relação entre este e o mundo. Para isso, o filósofo recorre, impreterivelmente, à alternativa epistemológica objetivista.

Iniciado tal emprego, Popper, ao longo da trajetória intelectual, opõe-se aos “filósofos de crença”, especialmente Locke, Hume e Kant. A divergência se evidencia por meio de menções dirigidas ao *conhecimento objetivo*. Em reação aos supracitados, Popper o evoca diuturnamente, detectando-o em conteúdos universais, cujo valor é perene, além de estar, via de regra, disponível ao indivíduo. Prova disso são os esforços atinentes à ampliação do que se sabe sobre o mundo, presentes em *A lógica da pesquisa científica* e *Conhecimento objetivo*. Afastadas, por conseguinte, tendências e manifestações subjetivistas, pontua Popper (1975, p. 109): o “[...] problema é encontrar *teorias* melhores e mais ousadas; e tem importância a *preferência crítica*, mas não a *crença*”. Logo, urge auferir imparcialidade e impessoalidade nas investigações por meio do *conhecimento objetivo*.

E, em hipótese de as mesmas serem obtidas e cultivadas, o filósofo aconselha a aplicação da *objetividade*, préstimo o qual declara ter herdado de Kant, em conexão à *crítica racional*. Para Popper, ambas são imprescindíveis, sobretudo no confronto, atualização e, caso necessário, ajustamento enunciativo, proposicional e *teórico*. Uma vez considerada a demanda pelo *conhecimento objetivo*, cumpre indagar: o que se entende, então, pelo referido? Sob a perspectiva popperiana, o substrato de raciocínios, vivências e experimentos transmitidos por meio de textos, representações simbólicas, outros registros e, no âmbito evolutivo da

humanidade, *teorias* manifestas sob a forma de linguagem. Trata-se também do crescente e promissor acúmulo intelectual, cuja importância e atualidade são permanentes, indissociável do indivíduo e de toda a humanidade.

No concernente ao desmembramento epistemológico ora estudado, Popper (1975, p. 78) o define como o “[...] conteúdo lógico de nossas *teorias*, conjecturas, suposições (e, se preferirmos, do conteúdo lógico de nosso código genético)”. Corresponde, com efeito, a uma dimensão refratária, incumbida de armazenar dados, cada vez mais enriquecidos, os quais foram (e são) elaborados nos distintos e conturbados períodos históricos. Ademais, registre-se a inquietante e admirável assimilação do *conhecimento objetivo*, processo o qual ratifica, aliado à inteligência, a distinta aparelhagem encefálico-mental humana. Após observada em termos lógicos, psicológicos e fisiológicos, torna-se inegável a ampliação deste arcabouço intelectual, haja vista a, não menos importante, gradativa incorporação ao indivíduo.

Nesse sentido, Popper (2002, p. 46) enaltece a “[...] possibilidade de extrair mais do *mundo 3* do que aquilo que introduzimos nele”. Eis, frente à dita afirmação, o despontar de um avanço, qual seja, o fato de o indivíduo, mesmo com dificuldades de tradução ou em condições de não decifrar enunciados e demais formas de linguagem, poder, efetivamente, apreender o *conhecimento objetivo*. Para ilustrá-lo, Popper (1975, p. 78) assevera, além da existência mental, a presença materializada deste conhecimento, dada em “[...] *teorias* publicadas em revistas e livros, conservadas em bibliotecas; discussões dessas *teorias*; dificuldades ou problemas apontados em conexão com essas *teorias*, etc”.

Importa, em todo caso, acentuar o prevaletimento do *conhecimento objetivo* frente a diversas impressões e experiências particulares. Longe de negar-lhes a importância, há que se reconhecê-las enquanto parte da natureza humana; sem, é claro, à moda dos conteúdos lógicos, contribuírem à elevação intelectual. Para bem assimilar o *conhecimento objetivo*, Popper (2002, p. 44) o associa ao “[...] conteúdo de uma afirmação (ou asserção ou proposição) ou o encadeamento de um argumento, ou a dificuldade constituída por um problema por resolver”. Tal conhecimento é destacado em razão de propiciar a correção de erros, incoerências enunciativas e *teóricas*. Não obstante, mesmo referindo-se a elementos de pouca ou nenhuma palpabilidade, o teor objetivo não exime o indivíduo de problemas e assuntos concretos, haja vista sua relação com a vida humana como um todo.

Dito isso, como pode, então, o *conhecimento objetivo* se conectar aos estados mentais e à própria materialidade? Devido a, em primeiro lugar, relação firmada com outras instâncias, ou, mais especificamente, o trânsito promovido pelo *conhecimento objetivo* entre elas, ação comprovadora da existência multilateral dos *três mundos*. Neste âmbito, objete-se, no entanto, a impossibilidade de o *mundo 3* estabelecer contato direto com o *mundo 1*. À diferença de concepções dualistas, preconizadoras de tal contiguidade, Popper sustenta que os *mundos 3* e *2* dizem respeito à mente, mesmo pressuposta a evidente distinção entre seus conteúdos. Assim, em hipótese de não considerar a mente, a qual abarca variações subjetivas e, de modo adverso, o *conhecimento objetivo*, não se estabelece nem a mínima e, pudera, a adequada compreensão relativa aos – diferentes, porém dependentes – *mundos*.

Em segundo lugar, os *mundos 2* e *3* podem, no domínio mental, firmar contato; contudo, inevitavelmente, ocorrerá menção ao *mundo 1*. Para isso, basta pensar como, por exemplo, ao evocar imagens, procedimentos e fatos – sejam agradáveis ou não – os referidos fluirão à lembrança sem serem consideradas as experiências vividas pelo indivíduo ou outrem? E ainda, imaginar que a mente, restrita à coexistência entre os *mundos 2* e *3* pode elaborar algo acerca da realidade material sem, literalmente falando, à mesma recorrer, trata-se de ingenuidade. Em contrapartida, Popper, ao apresentar a concepção tripartite de *mundo*, não menospreza ou, como não é, nem será o caso, suprime um ou outro elemento. Além do mais, a dita extirpação de parte dessas instâncias implica em depreciar a dinâmica e, até mesmo, natureza teórica dos *três mundos*. Portanto, uma vez concebida, a dita tripartição, sob o prisma

objetivista, contempla a relação entre os planos físico, subjetivo e objetivo.

Por conseguinte, no concernente às inovações, Popper não se inclina a uma proposta teórica mais ou menos eficaz, nem, tampouco, sinaliza preferência por um método. Recusa tendências idealistas e se afasta de abordagens transcendentais. Declara-se (2010, p. 208) realista e, ao mesmo tempo, objetivista. Ou melhor, “[...] *em primeiro lugar*, indeterminista, *em segundo*, realista, *em terceiro*, racionalista”. Detectada a coexistência dessas tendências, as quais assinalam, juntamente com o rigor, a abertura proporcionada pela filosofia popperiana, importa enaltecer a congregação de tais componentes em torno do *conhecimento objetivo*. Como sabido, ele distingue os conteúdos parciais, subjetivos e tendenciosos dos possuidores de valor permanente. Ademais, em sincronia com os *três mundos*, conserva e favorece a assimilação da cultura oriunda dos mais diversificados grupos e povos.

Mas, como o filósofo intenta avançar nesta investigação cujo objetivo é ampliar o que se sabe sobre o mundo? Por meio da inserção de produções humanas ou, em seu conjunto, a cultura, preservada e perpetuada, em grande parte, pela ação do *mundo 3*. A respeito desta inclusão e avanço, afirma Dal Lago (2006, p. 53), “Popper se diz um realista porque não duvida da existência de um mundo exterior independente da consciência”. Sustenta, após ler Bolzano e Frege⁴, a plausibilidade do *mundo 3*, composto e alimentado de conteúdos lógicos os quais, somados, interagidos e conservados, formam, então, o *conhecimento objetivo*. E, reconhecida a existência e interação entre os *três mundos*, acrescidos do *conhecimento objetivo*, cumpre explicitar que Popper não entende os estados mentais enquanto fenomênicos; todavia apenas subjetivos e oscilantes. Em decorrência disso, sublinha a atribuição creditada ao *mundo 2*, ou seja, efetuar o trânsito entre objetos materiais e conteúdos lógicos, visto não haver como os *mundos 3* e 1 se comunicarem de forma direta.

Tal ação reforça a tripartição entre os *mundos*, o que não abre, enfim, precedentes relativos a dualismos e dicotomias. Ao contrário, reafirma a multilateralidade entre essas instâncias. Afinal, embora, diga-se, pertença ao *mundo 3*, o *conhecimento objetivo*, além de urgente, torna-se o guia necessário à discussão crítica, ponderada e, sem exageros, eficaz. Concomitantemente, perpassa predisposições pessoais, os vulgos achismos e demais entraves nocivos à ânsia humana de compreender-se a si, ao *mundo* tripartido e, por que não dizer, aos produtos correspondentes ao legado desta espécie em sua conturbada existência sobre a Terra.

3 CONHECIMENTO OBJETIVO: O MODO DE APRESENTAÇÃO NOS TRÊS MUNDOS

Acentuada a existência e importância dos *três mundos*, faz-se necessário observar o modo como, em cada um deles, o *conhecimento objetivo* se apresenta. Registre-se que esta modalidade epistêmica remete, tanto no pensamento, quanto no ato de evocação, ao *mundo 3*. E ainda, sob o mesmo grau de importância, ocorre a sincronia dos conteúdos pertencentes ao *mundo 3* com aqueles situados no *mundo 2* e *mundo 1*. Em outros termos, dada a correlacionalidade entre tais, infere-se que nem o *conhecimento objetivo*, nem os oscilantes estados mentais, tampouco a materialidade, têm alterações em sua identidade. Por outro lado, os supracitados não permanecem estanques; interagem a ponto de um necessitar do outro e, explicitamente, fazem-se distintos ao indivíduo.

Um exemplo é, entre tantos, a corriqueira antipatia ou empatia despertada pela leitura de determinado assunto. Assim, longe de entendê-lo enquanto enfadonho, confuso ou difícil, deve-se, em conformidade ao *conhecimento objetivo*, visualizá-lo, em primeiro plano, como importante, necessário e válido. Mas, a presente orientação não incorre em generalização? Neste

⁴ Autores cujas abordagens adquiriram tom objetivista, mas que, em razão da extensão de seus préstimos, não serão tratados por este recorte.

caso, não. Considerado o universo da cultura, a tomada de juízos subjetivos acerca de textos – sejam mais populares, sejam eruditos – constitui-se em atividade complicada e, em boa parte das vezes, arbitrária. Dessa forma, sem se inclinar ou incentivar eventuais pareceres, Popper constata a existência do *conhecimento objetivo* e, paralelamente, dispensa-lhe o devido respeito e consideração. Assim, pode-se perpetuar e, poderá, ampliar o que se sabe em diversos âmbitos, inclusive o filosófico-científico.

Porém, antes de tamanho anseio, atenta-se aos traços próprios e adversos ao *conhecimento objetivo*. Quanto a estes, Popper (1977, p. 191) declara que “[...] *pensamentos no sentido de conteúdos*, ou enunciados em si mesmos, e *pensamentos no sentido de processos mentais* pertencem a dois ‘mundos’ inteiramente diversos”. Dito de outro modo, os mundos 2 e 3, distintos, conforme sabido, se complementam, presumida, é claro, a adição do mundo 1. A este respeito há, segundo o filósofo, a inconformidade entre relações psicológicas e de cunho objetivo. A razão para tal se deve a pensamentos cujo teor reflita processos mentais e, diferentemente, portem conteúdo universal (ou em si mesmo). Quanto aos últimos, foco desta epistemologia, extrai-se a condição de (1977, p. 190) “[...] manter[em] relações lógicas uns com os outros: [até porque]⁵ um enunciado pode ser decorrência de outro e os enunciados podem ser logicamente compatíveis ou incompatíveis”.

Devido às peculiaridades do mundo 3 e, por extensão, do *conhecimento objetivo*, Popper declara a predominância e perenidade lógicas em relação aos processos psicológicos, os quais se restringem às impressões individuais – o que não significa menosprezar o mundo 2 em detrimento ao 3. Afinal, sem os estados mentais, a materialidade não se conectaria ao mundo 3 e vice-versa. Conforme afirmado, o *conhecimento objetivo* perpassa os limites comuns aos estados mentais e objetos materiais. Aliás, segundo Schorn (2012, p. 05), no ato de complementaridade e dinâmica presentes nos *três mundos*, “a psicologia empírica pode investigar como uma ideia nova ocorre ao homem, mas a análise lógica do ato de conceber ou inventar teorias não é possível”. Concomitante ao *conhecimento objetivo*, observa-se a ultrapassagem de particularidades atinentes à esfera material, bem como de estados mentais. Recorde-se, com efeito, a projeção remetida ao plano universal, adequado e imprescindível a todo ser humano, mas que, sem a dita modalidade epistêmica, nem pode ser imaginado.

Dada, então, sua presença nos *três mundos*, elucida Popper (1977, p. 192):

É significativo que possamos distinguir entre a *crítica* da mera *formulação* de um pensamento – um pensamento pode ser bem ou menos bem formulado – e os aspectos lógicos do pensamento em si mesmo; sua verdade ou sua verossimilhança frente a alguns de seus competidores; ou sua compatibilidade com certas outras *teorias*.

No discernimento e crítica correspondentes a pensamentos em si mesmos – de preferência, bem formulados – aufere-se a condição de analisar os conteúdos lógicos para, em seguida, enquanto *conhecimento objetivo*, serem traduzidos, isto é, compreendidos pelo indivíduo independente do período histórico no qual se encontra. Sem, todavia, discutir o nível de elaboração, haja vista a multiplicidade de pensamentos manifestos em linguagem, reconhece-se a demanda e urgência do *conhecimento objetivo*. Até porque, conforme pontua Hessen (2012, p. 73), “[...] existem coisas reais, independentemente da consciência”. E, como a propensão de incorrer em erros é muito maior por meio da referência a elementos subjetivos, ratifica-se a emergência dos conteúdos lógicos. Ante a presente necessidade, o mundo 3 é enaltecido, pois trata-se da instância sem a qual não é possível a congregação do legado humano em sua

⁵ Inserção do autor.

totalidade.

Com efeito, ao aspirar a redução de erros tendo por base o *conhecimento objetivo*, urge disciplinar, isto é, reduzir o excesso de subjetivismo presente nos juízos e posicionamentos. Tal ação assinala o predomínio racional do *mundo 3* sobre os demais, característica segundo a qual ninguém pode se furtar. Análogo aos demais *mundos*, também há a consideração das emoções, afetos, prazer, desprazer, atinentes ao *mundo 2* e, de igual modo, à materialidade que, sem os sentidos e a mente, não é incorporada ao processo de conhecimento. A peculiaridade de Popper reside em uma vez concebida a tripartição do *mundo*, alocar os supracitados componentes, reconhecer suas distinções, inseri-los em mútua abertura e, por fim, em interação. Em virtude da articulação de tais traços, torna-se inadequado compreendê-los isoladamente, ou melhor, nem convém assim fazê-lo.

Efetuada essas considerações, como então ocorre a apresentação do *conhecimento objetivo* em cada um dos respectivos *mundos*? Com base em Popper, assimilando, a princípio, a existência multilateral dos mesmos. Em seguida, no concernente ao *mundo 1*, se evidencia a manifestação do *conhecimento objetivo* por meio do que, via de regra, é denominada cultura material. Desse modo, quando observados, por exemplo, objetos, tais como martelos, facas, lanças, esculturas, livros em cerâmica, papiro, rolos de couro, papel alcalino, além de construções sob os mais variados estilos, é possível – senão certa – a apreensão do referido. Ademais, é razoável dizer que, antes de as supracitadas produções serem elaboradas, mesmo sendo muito antigas, algumas ainda mostram-se em bom estado, a ponto de, após acurada observação, pelo menos o mínimo de sua estrutura far-se-á assimilável ao indivíduo. E, ao trazer à pauta o aspecto material dos produtos humanos, desde que estejam pressupostas as ações dos outros *mundos*, reconhecer-se-á o *conhecimento objetivo* enquanto uma de suas marcas indelévelis.

Em seguida, o que dizer em relação ao *mundo 2*? Embora tipicamente subjetivo, inconstante e, se olhado externamente, portador de inúmeras impreviões e instabilidades, nota-se o *conhecimento objetivo* disciplinando e corrigindo excessos em termos de pronunciamento e oscilantes emoções. Sob o mesmo nível, pondera abusos provenientes da ilusão segundo a qual a materialidade, por dar-se enquanto tal, explica tudo; não apenas parte do real. Na verdade, Popper não se opõe às instâncias em questão. Apenas, dentro da teoria dos *três mundos*, visa sinalizar a instabilidade; também, não é contrário à sensibilidade e emoções. Em contrapartida, na exemplificação das produções humanas – todas dotadas de *conhecimento objetivo* – trata da música e de obras de arte. Estas são, por um lado, expressões subjetivas, ou seja, do *mundo 2*, mas, por outro, urge entendê-las, preservá-las e, igualmente, apresentá-las ao indivíduo ou público. Para isso, precisam estar em conformidade ao *conhecimento objetivo* e, portanto, ao *mundo 3*.

Já no concernente ao *mundo 3*, aufere-se a intrínseca e única composição de *conhecimento objetivo*. O curioso é, tanto sem, quanto – e preferencialmente – com a presença humana sobre o planeta, o mesmo estar à espreita de recepção e, logo após, provável abstração. Nesse sentido, à diferença dos *mundos 1* e *2*, quando estudada a natureza do *mundo 3*, a saber, simples em termos de elementos, mas complexa em seu teor, infere-se a destacável propensão de permanência do legado humano em relação aos próprios autores. Apesar de, atualmente, ocuparem o topo de uma cadeia, nada indica que, daqui adiante, continuarão a existir; todavia, desde que devidamente conservados, o mesmo não se pode dizer de partes dos produtos humanos, a saber, os conteúdos objetivos de pensamento. Portanto, a humanidade pode, segundo o que se depreende, desaparecer; porém, o mundo 3 continuará a existir.

Assimilada a rica exemplificação do conhecimento a dar-se, integralmente, no *mundo 3*, Strawson (2002, p. 84) sustenta que “[...] ao pensar o mundo como objetivo, nós o pensamos como sendo o que é independentemente de qualquer juízo a seu respeito; a verdade do juízo, se ele *for* verdadeiro, consiste na sua conformidade com o modo como as coisas são no mundo”.

Assim procedendo, para dar continuidade ao propósito de melhor conhecer e ampliar o que se sabe sobre o mundo, a inferência do comentarista deve ser, tal qual o apelo de Popper, aceita e, diuturnamente, rememorada.

Extraí-se, então, a existência independente do *conhecimento objetivo*. Porém, vale ressaltar a comunicabilidade e a ação estabelecidas entre ele e diversas manifestações subjetivas. Do mesmo modo, ambas as modalidades epistemológicas não estão em sobreposição, tampouco oposição. Ao invés disso, tendem a se complementar, desde que o indivíduo, munido de bom senso e razoabilidade, disponha de meios para melhor os observar. Não obstante, Popper enfatiza a concepção tridimensional e integrada dos *três mundos*, visto ser incogitável abordá-los sem a íntima relação. Para ele (1977, p. 191),

O que quer que pensemos da condição desses *três mundos* – tenho em mente ‘questões’ tais como as de saber se eles realmente existem ou não, se o *mundo 3* pode ser ‘reduzido’ de alguma forma ao *mundo 2* e, talvez o *mundo 2* ao *mundo 1* – parece-me de primeiríssima importância, antes de tudo, caracterizar cada um deles tão clara e marcadamente quanto possível.

Sem enveredar à exploração de cada pergunta ora levantada, ou ainda, outras enunciadas por Popper, visto extrapolarem este recorte, torna-se irrefutável a importância e significado do *conhecimento objetivo*. E, em hipótese de suprimi-lo, como seria possível discorrer sobre os *três mundos*? De que forma Popper demonstraria a existência de um substrato referente à inteligência e a vastidão de produções humanas? Como abordar elementos dotados de *objetividade* somente a partir de uma epistemologia ou tendência subjetivista? Frente a essas indagações, é certo que Popper não as conjecturas em razão de, acima de tudo, o *conhecimento objetivo* e o *mundo 3* emergirem enquanto alternativa eficaz e centrada à explicação e, não menos importante, preservação do que se sabe sobre o homem, o mundo e o universo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando fora sucintamente discutida, a articulação firmada entre a *teoria dos três mundos* e o *conhecimento objetivo* depreendeu-se que, no âmbito epistemológico, o último corresponde a uma abordagem alternativa às propostas subjetivistas, as quais, em alguns momentos, foram predominantes na tradição. Longe de inferir se, atualmente, as referidas são ou não majoritárias, o que não vem ao caso, é necessário reconhecer os préstimos recorrentes de ambas, ou mesmo se Popper é simpático ao *objetivismo*. Assim procedendo, ao definir o *conhecimento objetivo*, Popper manifesta apreço e credibilidade pelos conteúdos lógicos, a ponto de insistir quanto à sua urgência, detecção e maior consideração.

A este respeito, em discordância a dualismos e dicotomias, visa reduzir a atenção conferida ao sujeito do conhecimento, pois, a seu ver, em muitos momentos, tal ação degenerou em excessos, comprometedores à investigação. Em contrapartida, direciona-se ao que subjaz à razão, experiência e vivências, sempre presentes, todavia não observados à altura. Nesse sentido, ingressa a abordagem atinente ao *conhecimento objetivo*, incontornável à saída de, diga-se, um nível de análise preso às particularidades individuais. Com o propósito de superá-los, interpela o leitor a se enveredar rumo ao *mundo 3*, ponto culminante da inteligência.

Embora se declare um dos poucos a estudar a vertente epistemológica *objetista*, não reproduz oposições, nem efetua, à moda de seus colegas vienenses (positivistas lógicos),

reducionismo cognitivo, nem linguístico. Esforça-se por acentuar, acima de tudo, a plausibilidade do que permanece, independentemente de todo e qualquer capricho pessoal. Para tanto, ao elaborar a teoria dos *três mundos*, além de ordenar elementos e demais traços constitutivos do indivíduo e, por extensão, da humanidade, assegura condições teóricas à discussão racional, conferindo-lhe centralidade, infelizmente, tantas vezes, deficitária nos planos escrito e verbal.

De todo modo, quando emerge à investigação, o *conhecimento objetivo* oferece certo equilíbrio em termos de entendimento conceitual, fatural e da infinidade de componentes do *mundo*, sempre compreendido a partir da tripartição ora em voga. A propósito, entre as supracitadas instâncias, o *mundo 3* desponta enquanto autônomo, a saber, não se macula, degenera ou deturpa em relação aos demais, o que, sem sombra de dúvidas, torna-o confiável e, desde que o indivíduo se coloque à espreita, disponível e, com efeito, assimilável.

REFERÊNCIAS

DAL LAGO, Elsa Marisa Mugurusa. Implicações da racionalidade científica em Karl Raimund Popper [Dissertação de Mestrado]. Salvador: UFBA, maio de 2006. 142 p. Disponível em: twiki.ufba.br/.../ELSA_MARISA_MUGURUZA_DAL_LAGO_2006.pdf. Texto acessado em 20/12/2013.

HESSEN, Johannes. Teoria do conhecimento. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

MILLER, David (Org.). Popper. Textos escolhidos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-Rio, 2010.

POPPER, Karl Raimund. A lógica da pesquisa científica. 16 ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. Autobiografia intelectual. São Paulo: Cultrix/EPU, 1977.

_____. Conhecimento objetivo. Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

_____. O conhecimento e o problema corpo-mente. Lisboa: 70, 2002.

SCHORN, Remi. Como chegamos ao conhecimento? Metafísica, crítica e legitimidade. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

STRAWSON, Peter Frederick. Análise e metafísica. Uma introdução à filosofia. São Paulo: Discurso, 2002.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO A DISTÂNCIA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA PRIVADOS DE LIBERDADE

João do Nascimento Junior¹

RESUMO

O presente artigo enfatiza a importância do Ensino a Distância como ferramenta alternativa e acessível para uma educação reabilitadora e para a ressocialização do privado de liberdade. A questão central do artigo tem com objetivo responder como a Educação a Distância pode auxiliar nos desenvolvimentos sociais, intelectuais, pessoais e profissionais dos indivíduos privados de liberdade. Nesse sentido, o autor discorre sobre o tema embasado em teoria disponível para servir de pilar na construção da ideia proposta e conclui com praticidade sobre como o embasamento teórico sustenta a importância da educação e como a Educação a Distância vem a suprir a necessidade da educação do sistema prisional.

Palavras-chave: Ensino a Distância. Tecnologias Educacionais. Privado de liberdade. Educação nas Prisões.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca a justificativa da Educação a Distância no meio penitenciário como ferramenta disponível e acessível para uma mudança urgente para a vasta maioria dos privados de liberdade. Essa mudança se faz necessária em vista ao estado calamitoso da situação das penitenciárias, embora seja importante ainda frisar que situação calamitosa, vexaminosa e degradante atinge vários setores da “indústria carcerária”, mas nesse trabalho o autor se refere, e se referirá ao longo deste artigo, tão somente ao que tange o aspecto educacional no âmbito prisional.

A educação em sistema prisional sofre carência por vários motivos e ao longo do artigo algumas dessas carências e seus motivos serão abordados, por ora, vale ressaltar que educação

¹ Licenciado em Pedagogia - FACEL, Pós-Graduado em Gestão de Empresarial com ênfase em Gestão de Pessoas – FACEL; Pós-graduado em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Língua Estrangeira – UNINTER.

ou instrução em demasia inexistem, e ainda, para que a demasia educacional seja atingida no âmbito carcerário muito deve ser feito, tanto no que diz respeito aos avanços educacionais quanto aos avanços jurídicos, penais, estruturais e conceituais que formam, moldam e, por que não dizer, limitam, engessam e atravancam o ideal ressocializador e reabilitador pelo qual a educação é motivada.

Com referência ao âmbito educacional no sistema carcerário vale lembrar que já existem alguns avanços que tiveram início nos últimos dez anos e resultaram na elaboração de um Plano Nacional de Educação para Prisões (BRASIL, 2009 e 2012).

Esse plano específico para prisões contempla investimentos, especificidade de conteúdo, horas compensatórias que podem abrandar a pena, além de outras propostas.

Esse artigo visa focar principalmente e primordialmente a questão das vantagens do Ensino a Distância, questionando: Como a Educação a Distância pode auxiliar nos desenvolvimentos sociais, intelectuais, pessoais e profissionais dos indivíduos privados de liberdade?

Para responder a essa problemática alguns objetivos específicos foram delineados, são eles:

- a) Embasar de forma teórica as características do ensino a Distância.
- b) Listar as características das disciplinas que podem ser estudadas a distância.
- c) Identificar limitações e obstáculos no Ensino a Distância para os privados de liberdade.

Os objetivos específicos listados acima visam moldar um corpo textual inteligível que responda à problemática proposta com intuito de enriquecer, embasar e, à pretensão do autor, servir de base para que outros estudos dentro da proposta de Educação nas Prisões possam ser continuados.

Este artigo tem caráter bibliográfico e seu embasamento teórico é fundamentado em teóricos do tema. Na conclusão, o objetivo é explicitar a importância do Ensino a Distância como ferramenta tecnológica que pode ser usada para consolidar o objetivo ressocializador da educação no âmbito prisional.

2 AS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO A DISTÂNCIA

A educação presencia nesse momento de fartura tecnológica, da chamada era da informação, novas oportunidades de disseminação de conhecimento formal ou informal, profissionalizante ou não.

Para o sistema educacional que se faz presente dentro das prisões, a Educação a Distância surge como uma alternativa que pode alavancar um avanço no que condiz a expectativa de ressocialização, embora ainda haja necessidade de aprofundar mais os estudos, entender as possibilidades e dificuldades. Um vislumbre de possibilidades e novos caminhos já podem ser contemplados.

Moran (2009) define essa modalidade de educação pelo intenso uso de tecnologias de informação que formam e estabelecem a comunicação e o acesso aos conteúdos, sendo no

Nesse artigo será considerada as modalidades presencial e não presencial, visto que para que o privado de liberdade tenha acesso ao computador para acessar os conteúdos a serem estudados, estando ele no regime fechado, se faz necessário que ele se dirija ao centro de estudos de Ensino a Distância que estará, conforme proposta deste artigo e pretensão do autor, localizado no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBEJA) da unidade prisional onde ele, o privado de liberdade, se encontra.

Nunes (1994) menciona a missão que a Educação a Distância assume quando oportuniza o acesso a outras modalidades de ensino a um público que de outra forma não poderia

ter esse acesso à informação, sem, no entanto, oferecer perda de qualidade dos serviços educacionais oferecidos.

A educação a distância é um recurso de incalculável importância como modo para atender a grandes contingentes de alunos de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de diminuir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida. (NUNES, 1994).

Keegan (*apud* Nunes 1994) faz uma listagem de alguns elementos centrais no ensino a Distância, este autor selecionou algumas que, em vista da especificidade do tema, são mais relevantes para este estudo, são eles:

- Separação física entre aluno e professor, o que a distingue do ensino presencial.
- Influência da organização educacional, que a diferencia do ensino individual.
- Utilização de meios técnicos de comunicação.
- Possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização. (KEEGAN *apud* NUNES, 1994).

Dessa forma, com alguns aspectos do Ensino a Distância listados já fica evidente algumas das vantagens que esta modalidade pode trazer para o sistema educacional, mais adiante entraremos novamente em algumas características que visam avanços e dinamismo com intuito de acelerar a reabilitação do privado de liberdade.

O primeiro aspecto citado por Keegan diz respeito à separação física, este item merece atenção especial, pois dispensa a presença do professor, tornando o aluno privado de liberdade mais independente ao acesso e à “digestão” do conhecimento e da disciplina proposta.

A influência da organização educacional prova a possibilidade de sistematicamente organizar os conteúdos de tal forma que gere um aprendizado consolidado que qualifique o aprendiz em determinado assunto.

A utilização de meios técnicos de comunicação já é hoje mais avançada do que na época em que Keegan os mencionou, visto que naquele momento falava-se da participação dos correios como meio de comunicação para, além de materiais impressos, enviar também fitas de VHC ou cassete com áudio de lições.

A possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização vem justamente para complementar os estudos, podendo ser, em determinados assuntos, ação imprescindível ou não.

Importante lembrar, no entanto, que a menção do fator socializador nesse caso tem especial conotação para o privado de liberdade. A troca de ideias, a discussão, o debate são instrumentos e técnicas extremamente importantes para a construção do conhecimento em si e, nesse caso, para a reconstrução da habilidade de socializar.

3 CARACTERÍSTICAS DAS DISCIPLINAS NO ENSINO A DISTÂNCIA

Para Moreira (2012) existem limitações no que tange o uso do Ensino a Distância, visto que algumas disciplinas precisam do contato constante com o professor e ainda, em alguns casos, com o laboratório ou sala de estudos específica para dada disciplina.

O uso da tecnologia pode ser boa e pode ser má. Toda tecnologia é boa ou má conforme ela for usada. Se você quer ensinar através de imagem à distância coisas que só se aprende fazendo, está errado. Agora, se você quer ensinar línguas ou história, ou até geografia, é perfeitamente viável (MOREIRA, 2012).

Entende-se aqui a importância da prática, do aprender a fazer aplicando técnica em determinadas disciplinas que requerem o contato com o material, com determinado meio, objeto, instrumento, técnica, etc.

Dessa forma, percebe-se a limitação do Ensino a Distância para certas disciplinas que exigem contato direto, que determinam a aprendizagem concretizada a partir do uso. É possível visualizar tal situação exemplificando-a com a hipótese de tentar aprender a operar uma máquina sem ter contato com ela, isto é, como aprender a dirigir um automóvel sem ter contato com um automóvel?

Porém, por outro lado, e ainda percebendo que a identificação da limitação é que potencializa os traços que são mais coerentes para o Ensino a Distância, pode-se enfatizar e, com isso, aprofundar com mais rigor a necessidade de ter determinadas disciplinas apenas na modalidade de Ensino a Distância.

Nesse ponto, isto é, na identificação da limitação do que pode ser ministrado a distância, cria-se a oportunidade de investir mais tempo em disciplinas que são mais condizentes para essa ou aquela modalidade, desafogando e criando mais espaço no âmbito escolar das prisões para identificar as disciplinas mais pertinentes para cada modalidade.

Há uma listagem de características e conceitos que são muito pertinentes para este estudo e seu entendimento. Por ora é válido destacar:

- "... é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno instrui-se a partir do material que lhe é apresentado..." (DOHMEN, 1967 *apud* BERNARDO, 2011);
- "...forma industrializada de aprender e ensinar" (PETERS, 1973 *apud* BERNARDO, 2011);
- Holmberg (1977, *apud* BERNARDO, 2011) cita a diversidade nas formas de estudo;

Apenas estes três pontos anteriores, embora haja muitos outros que poderiam também ser destacados, são importantes para a análise que este autor propõe.

Primeiramente, a capacidade de gerar no aluno, nomeadamente, neste estudo específico, o privado de liberdade, a autonomia do estudo, isto é, o autodidatismo, a auto-organização, a disciplina, a assiduidade, a concentração e a perseverança nos estudos e no desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal. Estas características serão de primordial necessidade na recuperação do indivíduo para uma reinserção coerente e produtiva na sociedade fora do encarceramento.

A forma industrializada de conhecimento torna o acesso às informações que são pertinentes para o mercado de trabalho facilitado, bem como para a formação intelectual da pessoa, facilitando uma característica marcante e positiva, isto é, o conhecimento necessário para a formação na atualidade.

A diversidade nas formas de estudo são avanços obtidos ao longo de décadas de desenvolvimento, tanto educacional, no que diz respeito a produção de materiais didáticos, quanto para as novas vantagens que as tecnologias atuais nos propiciam.

Em suma, estes pontos que foram destacados por trazerem várias características ao longo das últimas décadas puderam ser ainda mais tecnologicamente influenciados, tanto pela internet quanto por outros aplicativos e desenvolvimento de programas que facilitam o acesso e criam novas ferramentas de aprendizagem lúdica.

4 LIMITAÇÃO E OBSTÁCULOS PARA O ENSINO A DISTÂNCIA EM PRISÕES

Para cada projeto assumido, ou ainda em fase de estudo, é entendido que as limitações e obstáculos devem ser vistos e avaliados a fim de antecedermos problemas e, com isso, podermos tomar as devidas medidas para melhor acessar a meta estabelecida (CARVALHO, 2015).

Os obstáculos se referem às dificuldades encontradas nas instalações dos presídios, ou ainda, nas instalações das escolas (CEEBEJA) inseridas dentro de presídios que visam justamente suprir a demanda educacional do público encarcerado.

Dentre as principais dificuldades já levantadas (GRACIANO, 2010) é válido destacar:

- Criação de espaços propícios para laboratórios
- Investimentos financeiros;
- Investimento de pessoal, corpo técnico envolvido;
- Logística dos encarcerados;

A criação de espaços para laboratórios de informática exige investimento financeiro e iniciativa para atender essa demanda. Obviamente a iniciativa para atender uma demanda deve anteceder o movimento do investimento, ou ainda, motivar o investimento.

Os investimentos financeiros devem servir de suporte para todas as necessidades que são primordiais dentro das prisões. Infelizmente, conforme relato de Cacicedo (2013) não há investimento suficiente para suprir a mais básica das demandas, isto é, espaço. E, embora, mais prisões possam ser construídas, há ainda a questão de como o judiciário vem trabalhando para entender cada caso e qual a melhor sentença para cada preso. Nesse sentido, o governo do Paraná fez um mutirão e conseguiu diminuir a população carcerária em 2013 (MARCHIORI, 2013).

O investimento de pessoal e corpo técnico complementa a ideia de investimento em estrutura. O corpo técnico envolvido no processo envolve, além dos agentes penitenciários e policiais, psicólogos, pedagogos, professores regentes e auxiliares.

A questão da logística se refere à problemática envolvida quando o indivíduo deve se deslocar até a escola, mas não há agentes penitenciários o suficiente para atender as demandas de atender a ala para a qual está escalado e de se ausentar para acompanhar o detento até a escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação por si só já é instrumento, ferramenta, meio e pilar para a fundamentação de toda transformação, além de ser um bem maior sobre o qual não pode haver alienação, isto é, a Constituição Federal do Brasil garante a educação como direito de todos. Dessa forma a educação, não somente se faz necessária, mas também vai de encontro à proposta da carta magna do Brasil.

Já a Educação a Distância é a ferramenta imprescindível que pode preencher a lacuna que existe para a ressocialização e reabilitação do indivíduo que cometeu delitos e se encontra encarcerado. As tecnologias disponíveis, por meio das novas e velhas plataformas, propostas e técnicas inseridas no Ensino a Distância são canais que viabilizam uma reforma íntima em cada indivíduo propiciando a reinserção coerente e produtiva na sociedade.

Concluiu-se que a Educação a Distância serve como mais uma possibilidade que deve ser usada para acessar uma população carente de instrução. O modo de funcionar, que gera autonomia, independência, desafoga as salas de aulas e torna desnecessário um número maior de professores são formas como a eficácia da Educação a Distância se faz presente e tão necessária no âmbito prisional.

Para tanto são necessários investimentos em estrutura e pessoal, mas também investimentos acadêmicos e intelectuais para o enriquecimento de toda a literatura que permeia esse universo. Isto é, investimento acadêmico nas áreas jurídicas, educacionais e econômicas que

possam contribuir, de uma forma ou de outra, com todos os setores, serviços e demanda do sistema carcerário, são extremamente vitais para a concretização desta proposta.

Em suma, não é novidade que a educação é pilar fundamental da sociedade, mas para a sociedade carcerária, ou melhor, para a população carcerária a educação é uma necessidade básica.

Ainda vale lembrar que com o Ensino a Distância o autodidatismo toma forma, consolida-se no esforço, na iniciativa, na organização, nos fatores automotivacionais que fazem com que o aluno aprofunde seus conhecimentos sem a influência de pessoa fisicamente presente, ou ainda da presença de um grupo que se faz presente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério de Educação. **Plano Nacional de Educação nas Prisões**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17460-educacao-em-prisoos-novo>>. Acesso em 17 nov.2015

BRASIL, Ministério de Educação. **Seminário Educação nas Prisões**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10586-educacao-nas-prisoosreferencia-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 17 nov.2015

CACICEDO, P. L. **Educação nas Prisões: Situação Educacional nas Prisões Brasileiras**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bsBvq93G0_w>. Acesso em 05 de nov. 2015.

CARVALHO, F.C.A. de. **Gestão de Projetos**. São Paulo. Pearson Education. 1ª ed. 2015.

GRACIANO, M. **A Educação nas Prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil**. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?newwindow=1&es_sm=93&q=a+educa%C3%A7%C3%A3o+nas+pris%C3%B5es%2Bgraciano&oq=a+educa%C3%A7%C3%A3o+nas+pris%C3%B5es%2Bgraciano&gs_l=serp.3...2928.12720.0.13083.29.26.0.0.0.639.4260.2-5jl1j4.11.0...0...1.1.64.serp..21.8.3602.DElrAUmDO6s> . Acessado em 17 nov. 2015.

MARCHIORI, R. **Paraná reduz a taxa de encarceramento em 22% nos últimos cinco anos**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/parana-reduz-a-taxa-de-encarceramento-em-22-nos-ultimos-cinco-anos-bzoz39scjrzzc2kp0idg4mamm>>. Acesso em 10 out. 2015.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

MOREIRA, A. **Professor não é Educador**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cRvBWK0pQnA>>. Acesso em 13 nov. 2015.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. Disponível em:<
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOCOESEAD.PDF>. Acesso em: 12 nov. 2015.

A ETNIA GUARANI E O CONTEXTO ESCOLAR NA ALDEIA ARAÇA-Í

Fernanda Aparecida Germano de Chagas¹

Luiza do Rocio Marques Rezler²

Maria Cristina Maestrelli Rutyna³

Maria Eliane Toledo de Ramos⁴

RESUMO

A etnia Guarani e o contexto escolar na Aldeia Araça-í é tema deste artigo, que delimita sua pesquisa na reafirmação da identidade étnica e a valorização da língua nativa Guarani pelos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Escola Mbyá Arandú, no Município de Piraquara, Estado do Paraná. Estabeleceu-se como objetivo geral analisar como a Educação Escolar Indígena pode favorecer o fortalecimento da identidade étnica desse povo. Os povos indígenas têm direito a uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Porém, percebe-se ainda uma visão limitada da cultura indígena, com caracterizações que muitas vezes não correspondem à realidade das etnias. Para entender a presença e influência da etnia Guarani no Paraná a teoria foi embasada em Battistelli e Saraiva (1997) e Maranhão (s/d). Para compreender a Educação Escolar Indígena, utilizou-se Diniz e Vasconcelos (2004), bem como as Diretrizes Nacionais Curriculares (2013), os Cadernos Temáticos (2006) do Estado do Paraná, a legislação pertinente ao assunto, além de entrevistas e questionários com profissionais da área. Para estabelecer uma relação entre teoria e prática, realizaram-se pesquisas de caráter exploratório na Escola Mbya Arandú. Concluiu-se que a legislação é pertinente, porém ainda há um caminho a ser alcançado para seu completo cumprimento, como observado no relato de percepções dos professores, para que a educação escolar indígena possa contribuir ainda mais para a reafirmação da sua identidade étnica. O povo indígena tem um histórico de luta pela preservação de sua cultura e história e é preciso valorizar toda sua sabedoria.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Identidade étnica. Legislação. Escola Estadual Mbyá Arandu.

¹ Acadêmica do Curso de Licenciatura Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi.

² Acadêmica do Curso de Licenciatura Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi.

³ Acadêmica do Curso de Licenciatura Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi.

⁴ Acadêmica do Curso de Licenciatura Pedagogia na Faculdade Padre João Bagozzi.

1 INTRODUÇÃO

A etnia Guarani e o contexto escolar na Aldeia Araça-í é tema deste artigo, que delimita sua pesquisa na reafirmação da identidade étnica e a valorização da língua nativa Guarani pelos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola indígena Mbyá Arandú (Sabedoria Guarani) na Aldeia Araça-í, no Município de Piraquara, Estado do Paraná.

Historicamente, a educação escolar no Brasil inicia-se em 1549 com a chegada dos jesuítas ao território brasileiro, porém, a relação do colonizador com os indígenas fez com que muitas tribos perdessem sua identidade étnica, pois esta foi considerada inferior em face da educação no modelo europeu. No período colonial o Estado do Paraná contava com uma população indígena estimada em mais de 400 mil habitantes, divididos entre os grupos Jê da etnia Kaingang e o grupo linguístico Tupi, composto pelas tribos Xetá e Guarani. Os últimos dados mostram que o Estado do Paraná tem uma população indígena total em torno de 26.559 pessoas (IBGE, 2010).

As políticas educacionais para a realidade indígena somente começam a fazer parte dos fundamentos legais e conceituais da Educação Escolar, a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que versou sobre os direitos indígenas em seus artigos 210 e 231 (BRASIL, 1988). Iniciavam-se então os processos legislativos para voltar o ensino para o povo indígena, com pedagogia própria e respeito às especificidades étnicas de cada povo, inclusive na formação do quadro docente e ordenação jurídica e legal próprias.

Partindo da problematização de que, quando falamos em educação escolar da etnia Guarani no Paraná, esta esteve sempre subjugada aos interesses daqueles que dominavam o território, e que entendiam que este povo precisava ser “educado” nos modelos vigentes da cultura dominante, sem respeitar sua língua e cultura. Este artigo busca responder à questão de como o disposto na legislação da Educação Escolar Indígena é aplicado nos processos educativos da Aldeia Araça-í, de maneira a contribuir para fortalecer a identidade étnica do povo Guarani, das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que as percepções durante as observações de campo, de maneira especial dos profissionais da escola ajudarão nesta análise.

Estabeleceu-se como objetivo geral analisar como a Educação Escolar Indígena para as crianças Guarani dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental realizada na escola indígena Mbyá Arandú pode favorecer o fortalecimento da identidade étnica desse povo.

Os objetivos específicos foram: realizar uma revisão metodológica sobre a presença e influência da etnia Guarani no Estado do Paraná e quais são as políticas educacionais indígenas vigentes no Estado; investigar como acontece a formação de docentes e quais as propostas político-pedagógicas, curriculares e didáticas estão sendo aplicadas no Estado do Paraná e por fim estabelecer uma comparação entre teoria e prática, a partir de pesquisas de caráter exploratório com entrevistas livres, preenchimento de questionários previamente elaborados e análise de materiais escolares, a fim de entender de que forma a Educação Escolar Indígena contribui para a reafirmação da identidade étnica das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Aldeia Araça-í.

De acordo com a legislação, os povos indígenas têm direito a uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Porém, percebe-se ainda uma visão limitada da cultura indígena, tratando este povo como aquele em que se deve lembrar apenas no “Dia do Índio”, com caracterizações e caricaturas que muitas vezes não correspondem à realidade nacional ou mesmo local. Por esse motivo justifica-se uma busca pela Educação Escolar Indígena que contribua para a reafirmação da identidade étnica, mas que também auxilie as demais culturas a perceber toda a riqueza cultural desse povo, primeiros habitantes de nosso país.

No entendimento sobre a presença e influência da etnia Guarani no Paraná, buscou-se apoio teórico em Battistelli e Saraiva (1997), Maranhão (s/d) e nos documentos emitidos pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná.

Para compreender quais as políticas educacionais vigentes no Estado, buscou-se embasamento em Diniz e Vasconcelos (2004), bem como fundamento legal na Constituição Federal e demais leis, decretos e pareceres emitidos e aplicados no Brasil e no Estado do Paraná.

Com o objetivo de investigar como acontece a formação de docentes e quais as propostas político-pedagógicas, curriculares e didáticas que estão sendo aplicadas na Educação Escolar Indígena, buscou-se a fundamentação teórica nas Diretrizes Nacionais Curriculares (2013), nos Cadernos Temáticos (2006) do Estado do Paraná e na legislação pertinente ao assunto.

Por fim para estabelecer uma relação entre teoria e prática, a equipe realizou pesquisas de caráter exploratório, por meio de visitas à Aldeia Araça-í durante a elaboração do presente artigo. A Aldeia é uma comunidade da etnia Guarani, localizada no município de Piraquara, no Estado do Paraná, onde está estabelecida a escola estadual Mbyá Arandú, com atualmente 23 alunos, sendo 14 no Ensino Fundamental dos anos iniciais e 9 alunos dos anos finais.

2 A ETNIA GUARANI NO ESTADO DO PARANÁ

O Estado do Paraná, muito antes da chegada dos colonizadores europeus, estava ocupado por dezenas de grupos étnicos indígenas de origem pré-colombiana. Os dois maiores grupos eram os Kaingang e os Guarani, sendo que a etnia Guarani distribuíam-se desde o litoral, estendendo-se às florestas subtropicais do planalto e alcançando o rio Paraná, a oeste (BATTISTELLI e SARAIVA, 1997).

De acordo com os autores, na época da chegada dos colonizadores ao litoral, muitos indígenas, que não foram capturados para trabalhos na extração de ouro, escaparam para o interior e lá permaneceram. Porém, no século XVIII, a atividade econômica no Paraná passou a ser o tropeirismo, ocorrendo a ocupação dos Campos Gerais, que se expandiu do Planalto Curitibano em todas as direções e proporcionando o povoamento das regiões interioranas, evidentemente sobre o território indígena.

Em 1930, na região norte do Estado mais da metade da população dos Kaingang e dos Guarani foi dizimada pelas doenças oriundas dos “brancos” como sarampo, varicela e gripe. Outros tantos desapareceram pela ação das tropas de bugreiros financiados pelo próprio Estado do Paraná, que contratava profissionais matadores de indígenas (BATTISTELLI e SARAIVA, 1997).

Ainda de acordo com os autores, durante o século passado, por determinação do governo brasileiro, os indígenas passaram a viver em aldeamentos, o que representava uma sentença de morte, principalmente para a etnia Guarani, que é um povo nômade. No final da década de 70, instalaram-se grandes conflitos no Paraná pela reconquista de áreas indígenas suprimidas ou invadidas por não índios. Nesta fase, vivia-se um processo de diminuição da população entre índios, tanto que, em 1975 existiam em torno de 2.500 indígenas no Estado. Felizmente esse processo de extinção do povo indígena foi revertido, graças a luta desse povo por seus direitos e pela reconquista de suas terras. De acordo com o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE⁵) a população indígena paranaense que reside em terras indígenas é de 11.934 pessoas, em um total de 26.559 indígenas no Estado.

⁵ Informação disponível em: http://ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pr&tema=censodemog2010_indig_univer

Segundo dados de 2009 do Instituto de Terras, Cartografia e Geociências do Estado do Paraná, são 21 áreas indígenas demarcadas⁶ ou em processo de demarcação, dentre elas a Aldeia Araça-í, localizada no Município de Piraquara, próxima à barragem Piraquara I, na Área de Proteção Ambiental (APA) da Bacia do Iraí. A reserva foi estabelecida por meio da Lei 907 de 08 de agosto de 2007, que descreve em seu artigo 48 que “em respeito à especificidade da cultura indígena, será denominada pela autoridade do Executivo Municipal Área de Ocupação Indígena em Piraquara o Espaço Étno Bio Diverso M̄BYÁ GUARANI” (PIRAQUARA, 2007).

Os Guarani fazem parte do grupo do tronco linguístico Tupi-Guarani e dividem-se nos subgrupos *Mbyá*, *Nhandéva* e *Kaiová*. São a etnia mais numerosa do Brasil e a manutenção da língua e da cultura tem feito com que a identidade étnica seja preservada, mesmo com as diferenças de fala e escrita. É importante destacar que a criança aprende primeiro sua língua nativa, para depois aprender o português na Escola de Educação Indígena (MARANHÃO, 2016).

A identidade cultural do povo Guarani é mantida pela preservação da tradição oral, que transmite sua cultura e história através dos tempos. Ainda hoje esse saber é armazenado na memória, que passa de pai para filho e mantém viva entre eles seus mitos, contos, sistemas de crença e modos de viver. Infelizmente, “a ignorância, o despreparo e até mesmo o desprezo mantido em relação às línguas e culturas indígenas têm impedido que a atual sociedade brasileira aprenda com o saber indígena” (PARANÁ, 2006, p. 41).

Dentre os povos indígenas, a etnia Guarani é a que se tem maior conhecimento em termos arqueológicos, históricos, antropológicos e linguísticos (PARANA, 2006, p. 13). E a tradição indígena tem presença marcante em nossa sociedade, pois na culinária, vocabulário e arte podemos perceber os traços marcantes dessa identidade cultural, a destacar:

É grande a influência que o paranaense recebeu desses grupos indígenas. Na culinária, além do consumo da erva-mate fria ou quente, adotamos o costume de preparar alimentos com mandioca, milho e pinhão, como o mingau, a pamonha e a paçoca. No vocabulário é frequente o uso de palavras de origem Guarani para designar nomes de espécies nativas de frutas, vegetais e animais. Podemos citar como exemplos: guabiroba, maracujá, butiá, capivara, jabuti, biguá, cutia (MARANHÃO, s/d, s/p).⁷

De acordo com Maranhão (s/d, s/p) nos dias atuais, a economia Guarani se baseia na produção agrícola e a complementação da renda vem do artesanato, arte cultivada desde os primeiros povos para auxiliar em seus processos de preparo, armazenamento e transporte dos alimentos e produtos cultivados. Sobre esta questão é importante mencionar que na população indígena os saberes tradicionais são uma forma de preservar a cultura e manter viva a memória coletiva. Neste ponto, o artesanato não é só uma fonte de rendimentos, mas uma maneira de representar as figuras e elementos da mitologia Guarani por meio dos motivos decorativos em cestas e trançados.

Conforme descritos no Caderno Temático da Educação Indígena do Estado do Paraná (2006, p. 16) “é preciso reconhecer que somos uma sociedade plural, multiétnica e plurilíngue, que as culturas indígenas são patrimônio cultural da nação brasileira”. Nos dias atuais, os povos indígenas ainda lutam por seus direitos e para serem considerados indígenas na atualidade.

Cabe ressaltar que na Aldeia Araça-í o desenvolvimento da agricultura não acontece pelos motivos de que os indígenas habitam em uma reserva ambiental e não são autorizados a derrubar árvores para realizar a plantação, mesmo que para subsistência e também porque estão

⁶ Informação disponível em:

http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/Produtos_DGEO/Mapas_ITCG/PDF/presenca_indigena_parana_A1.pdf

⁷ Texto disponível no site do Museu Paranaense:

<http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=68>.

perdendo a cultura de trabalhar com a terra. Por isso, a maior fonte de renda dos moradores provém de programas assistenciais do governo ou ainda auxílio recebido de moradores de outras comunidades e cidades.

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Segundo Diniz e Vasconcelos (2004), assim como se transformaram ao longo do tempo as sociedades indígenas, também a Educação Escolar Indígena tem passado por mudanças ao longo dos últimos 30 anos, através de lutas desse povo pelos seus direitos. Até a década de 80 a educação era voltada a negar a diversidade indígena e integrá-la à sociedade, pela formação para a educação religiosa e o trabalho.

Ainda de acordo com as autoras, entre as primeiras mudanças esteve a criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em 1967. A Lei nº. 6.001 promulgou, em 1973, o Estatuto do Índio, que tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. Entretanto, observou-se que não havia alterações entre escolas indígenas e escolas comuns, pois seus currículos, calendários, tempos e processos pedagógicos não tinham qualquer alteração e assim apenas contribuía para a dominação cultural dos indígenas submetidos à escolarização.

Somente com a CF de 1988 é que foi garantida aos povos indígenas uma educação diferenciada, valorizando as singularidades de cada etnia e possibilitando que a escola fosse o instrumento de valorização dos saberes e das tradições indígenas, conforme descrito no Capítulo III, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Também por meio da CF de 1988, em seu Capítulo VIII, intitulado “Dos Índios” é reconhecida a população indígena e seus direitos. O artigo 231 afirma que: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988). Após a promulgação da Carta Magna, iniciaram-se os movimentos para que a Educação Escolar Indígena pudesse acontecer com pedagogia própria e respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo, cabendo ao Ministério da Educação (MEC) a coordenação desse processo, como descrito no Decreto nº. 26, de 4 de fevereiro de 1991⁸ (BRASIL, 1991).

A Lei de Diretrizes e Bases para Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabelece, em seu Artigo 78, Inciso I, que se deve “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996).

O Estado do Paraná estabeleceu normas e procedimentos para que a educação escolar pudesse acontecer como direito dos povos indígenas nos seus territórios. Em 23 de maio de 2008, por meio da Resolução da Secretaria do Estado da Educação (SEED) nº. 2075, previu:

⁸ Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI (BRASIL, 1991)

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, 1991).

Art. 1.º Autorizar que os estabelecimentos de ensino que funcionam em terras habitadas por comunidades indígenas passem a ser reconhecidos como Escolas da Rede Estadual e identificados como Escola Estadual Indígena – EEI, independentemente do nível e modalidade de ensino oferecidos.

Art. 2.º Garantir o funcionamento das Escolas Indígenas com normas e ordenamento jurídico próprios, observadas as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue e as normas regimentais específicas para essa modalidade, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e respeitada a diversidade étnica (PARANÁ, 2008).

Em entrevista pessoal⁹ na Secretaria do Estado da Educação, foram informados os seguintes dados atualizados sobre a Educação Escolar Indígena no Estado do Paraná:

TABELA 1. NÚMEROS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO PARANA

Número de escolas no Estado	37 em território indígena
Número de alunos	Aproximadamente 6.000
Professores Não Indígenas	492
Professores Indígenas	238
Pedagogos	63
Funcionários Educacionais Indígenas e Não Indígenas	116 Agentes Educacionais 63 Funcionários da Administração Escolar

FONTE: ENTREVISTA PESSOAL REALIZADA NA SEED/PR, 2016.

A atual legislação e sua aplicação são resultados da luta do povo indígena e de movimentos que os apoiam para que tenham seus direitos garantidos. Busca-se por meio desses direitos superar ideias, que em alguns casos ainda hoje são reproduzidas em espaço escolar, de que os povos indígenas formariam sociedades com identidades provisórias e que deveriam ser assimiladas pela cultura dominante. É certo que os povos indígenas são organizados socialmente e têm identidade étnica, transmitem cultura por meio de seus valores, tradições e costumes próprios e que o ambiente escolar próprio vem para contribuir neste processo (PARANÁ, 2006).

4 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS

Conforme descrito no Parecer nº. 100, de 07/04/2006, a necessidade de estabelecer um ensino próprio para a educação indígena começa a surgir somente em fins da década de 1970, pois, juntamente com a mobilização indígena por seus direitos era reivindicada a alfabetização das crianças indígenas e o atendimento escolar específico e diferenciado (PARANÁ, 2006b).

Segundo o documento, os alunos indígenas são melhor atendidos quando os professores são de sua própria cultura pois, diferente do professor não-indígena, “o professor indígena está participando cotidianamente de práticas sociais próprias desse grupo, ou seja, não há uma separação propriamente dita entre práticas escolares e práticas da comunidade” (PARANÁ, 2006b, p. 5).

Ainda de acordo com o Parecer, a formação docente vai implicar em uma interpretação das culturas, que parte do universo indígena e vai ao encontro do não indígena, em um fluxo

⁹ Entrevista realizada pessoalmente com funcionária da área da Educação Escolar Indígena, na Secretaria Estadual da Educação, concedida à integrante da equipe no mês de março de 2016.

constante de informações, onde o professor é o interlocutor para auxiliar os alunos a se comprometerem com suas comunidades e a defesa de seus direitos.

No Estado, a Educação Escolar Indígena e a formação de professores começaram a ser desenvolvidas em agosto de 2004, quando a Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI) passou a integrar o Departamento de Ensino Fundamental. Foi realizado um mapeamento para identificar as realidades pedagógicas e administrativas das escolas indígenas e chegou-se à conclusão “que a formação inicial dos professores indígenas é condição primeira para a implantação e implementação de políticas públicas para o desenvolvimento da educação escolar indígena com qualidade e responsabilidade” (PARANÁ, 2006, p. 23).

O Parecer nº. 826, de 07/11/2008, que atualizou a proposta pedagógica para a formação de docentes prevê a necessidade de elaborar as propostas curriculares, com o objetivo de formar professores “pesquisadores de sua própria cultura, alfabetizadores em sua língua materna e mediadores de um processo de ensino e aprendizagem bilíngue e intercultural”. (PARANÁ, 2008, p. 3).

Estabeleceu ainda que, aos professores cursistas, deveriam ser proporcionados subsídios para a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) específico e diferenciado, a fim de garantir as especificidades das Escolas Indígenas que atendem as etnias Kaingang e Guarani.

Para ingressar no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais em Nível Médio, na Modalidade Normal – Bilíngue Kaingang ou Guarani, os cursistas devem atender aos seguintes critérios:

- a) ser professor leigo, prioritariamente;
- b) ser Kaingang ou Guarani;
- c) ser professor indígena da etnia Kaingang ou Guarani, falante da língua Kaingang ou Guarani - prioritariamente - e comprovar residir na terra indígena;
- d) comprovar escolaridade de nível fundamental;
- e) entregar carta de apresentação da comunidade de origem;
- f) assinar carta de compromisso de permanência na comunidade indígena e prestação de serviços educacionais à comunidade
- g) responder à entrevista, realizada em conjunto com a comunidade e coordenação pedagógica do curso, para identificar o perfil do candidato (PARANÁ, 2008. p. 4).

Cabe ressaltar que o “Protocolo Guarani”, como é nacionalmente conhecido traz grandes inovações para a formação docente, pois respeita sua territorialidade. O aluno pode cursar modalidades de sua formação nas instituições parceiras, que estão presentes nos Estados em que a etnia vive e que consideram a identidade Guarani dos alunos matriculados no Programa e não apenas o fato de residir neste ou naquele Estado (PARANÁ, 2006).

Entretanto, em consulta atual¹⁰ à Secretaria de Estado da Educação, no Departamento de Educação para a Diversidade obteve-se a informação de que tanto o protocolo quanto a formação para o magistério indígena não estão em funcionamento no Estado do Paraná, pois foram interrompidos aproximadamente no ano 2008 e, a princípio, não tem data para retorno.

O Ensino Escolar Indígena deve proporcionar ao aluno o conhecimento escolar fundamental para que ele possa transitar dentro e fora da comunidade e exercer sua cidadania por meio do acesso aos conhecimentos individuais e coletivos necessários ao convívio com a sua e com outras culturas, e para tanto esse ensino deve ser:

¹⁰ Entrevista realizada pessoalmente com funcionária da área da Educação Escolar Indígena, na Secretaria Estadual da Educação, concedida à integrante da equipe no mês de março de 2016.

Organizado em ciclos, seriação, etapas ou módulos, a oferta do Ensino Fundamental nas escolas indígenas segue, na maioria dos casos, a proposta organizacional definida pelas Secretarias de Educação. No entanto, faz-se necessário destacar que as escolas indígenas possuem autonomia para, na definição de seus projetos político-pedagógicos, organizar o Ensino Fundamental de acordo com as especificidades de cada contexto escolar e comunitário (BRASIL, 2013, p. 387).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DNGEB), o currículo da escola indígena precisa ser flexível, adaptando-se à cultura na qual está inserida, para que possa auxiliar na construção e reafirmação da identidade étnica. Para tanto, as DNGEB definem o currículo como “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 394). Compreendido desta forma, o currículo não se refere somente à seleção dos conteúdos que compreendam atividades como leitura, escrita e outras, mas pela maneira como essas atividades são trabalhadas em sala de aula, buscando valorizar o ensino e a aprendizagem do povo em questão.

Quando se trata da educação escolar indígena, os currículos devem ter uma perspectiva intercultural, construídos por meio dos valores presentes nas comunidades e a valorização de sua identidade étnica. Na organização curricular das escolas indígenas devem ser observados os seguintes critérios de reconhecimento da especificidade de cada etnia, de como vive essa comunidade: organizar o tempo e o espaço curricular para garantir a inclusão dos saberes da comunidade, respeitar os dias letivos sem deixar de lado as particularidades religiosas da etnia em que a escola está situada; atentar para que as diferentes campos de conhecimento possam estabelecer um diálogo transversal com a etnia; observar que os materiais didáticos e as metodologias aplicadas possam sempre respeitar a diversidade cultural e as particularidades de cada etnia, apresentado conteúdos que abranjam a riqueza de cada comunidade envolvida (BRASIL, 2013).

Todos esses critérios devem ser considerados a partir de uma visão de gestão comunitária, onde toda a aldeia participa das decisões que influenciarão os rumos da escola, sejam eles da proposta político-pedagógica, curricular, de formação docente ou ainda de interesses específicos da comunidade. É preciso que inclusive os materiais didáticos, escritos na língua portuguesa e na língua indígena sejam específicos e diferenciados, para que possam subsidiar uma Educação Escolar Indígena “que permita aos povos indígenas, nos termos preconizados pela LDB, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 2013, p. 395).

O Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação disponibiliza para a etnia Guarani o material didático *Nhandereko Jaikuaave Aguã*¹¹: *Guarani Mbya*. O material foi escrito, ilustrado e revisado por professores indígenas, buscando que contenham a história e a produção de conhecimentos legítimos Guarani. Por meio desse material se objetiva reconhecer o valor das línguas indígenas e o papel importante desse povo na história do Paraná (PARANÁ, 2011).

Assim também nos processos de avaliação serão consideradas as especificidades de cada escola, buscando orientar os projetos educativos de acordo com a realidade da comunidade onde a escola está inserida e a relação entre estudantes e professores, de acordo com seu PPP (BRASIL, 2013).

¹¹ Tradução Guarani-Português: “Saber mais nosso jeito de ser”.

5 A ESCOLA ESTADUAL MBYÁ ARANDÚ NA ALDEIA ARAÇA-Í: RELATO DE PERCEPÇÕES

A equipe realizou duas visitas à Aldeia Araça-í, localizada em uma área ainda não demarcada da reserva de Proteção Ambiental da Bacia do Iraí, próxima à barragem Piraquara I, no Município de Piraquara, Estado do Paraná (Figura 1). Na aldeia estão 21 famílias da etnia Guarani que vivem, no seu dia a dia, uma busca pela reafirmação de sua língua e cultura.



FIGURA 1: Vista aérea da Aldeia Araça-í - Barragem Piraquara I – Reserva de Proteção Ambiental da Bacia do Iraí/PR

Fonte: <https://www.google.com.br/maps>

Para estabelecer uma comparação entre teoria e prática, a equipe se propôs a realizar uma pesquisa de campo com caráter exploratório na Escola Estadual Indígena Mbyá Arandú, por

meio de entrevistas livres¹² com o diretor da escola, Sr. Eriton Ricardo Silva Teixeira e por questionários previamente elaborados pela equipe (Anexo 01) e preenchidos por 4 dos 6 professores indígenas, além de análise de materiais escolares, objetivando entender de que forma a Educação Escolar Indígena contribui para a reafirmação da identidade étnica das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Aldeia Araça-í. Segue a tabela com dados dos professores respondentes ao questionário elaborado pela equipe:

Tabela 1: Relação dos professores respondentes do questionário na Escola Mbyá Arandú:

Professor	Formação	Idade	Turma
G.	Magistério Indígena	30 anos	1°. ao 5°. ano E. F
L.	Magistério Indígena	29 anos	1°. ao 5°. ano E. F
N.	Ensino médio	34 anos	1°. ao 5°. ano E. F
S.	Ensino médio	33 anos	1°. ao 5°. ano E.F

Fonte: Questionário elaborado pela equipe como requisito parcial na elaboração deste Artigo.

A figura 2 apresenta a Escola Estadual Indígena Mbyá Arandú no mês de março de 2016:



FIGURA 2. Escola Indígena Mbyá Arandú. Piraquara. Paraná
Fonte: Arquivo pessoal Maria Cristina M.Rutyna. 2016.

Para reafirmar sua cultura e identidade alguns pontos são fundamentais, como no caso da língua nativa, que é pela qual as crianças aprendem a se comunicar com seus pais e os demais habitantes da Aldeia. Quando chegam à idade escolar elas são alfabetizadas na língua Guarani, utilizando o material didático *Nhandereko Jaikuaave Aguã – Guarani Mbya* (PARANÁ, 2011), desenvolvido por professores indígenas. Concomitante, elas iniciam a aprendizagem da língua portuguesa, em um processo de ensino bilíngue que continua por todo o Ensino Fundamental. A seguir (figura 3) apresentamos atividades baseadas no material didático da língua guarani e que trabalha a conjugação verbal, elaborado por uma aluna do 8°. Ano do Ensino Fundamental:

¹² Uma entrevista livre consiste em colher informações a partir de discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta, registrando as informações e intervindo discretamente, em um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade (SEVERINO, 2007).

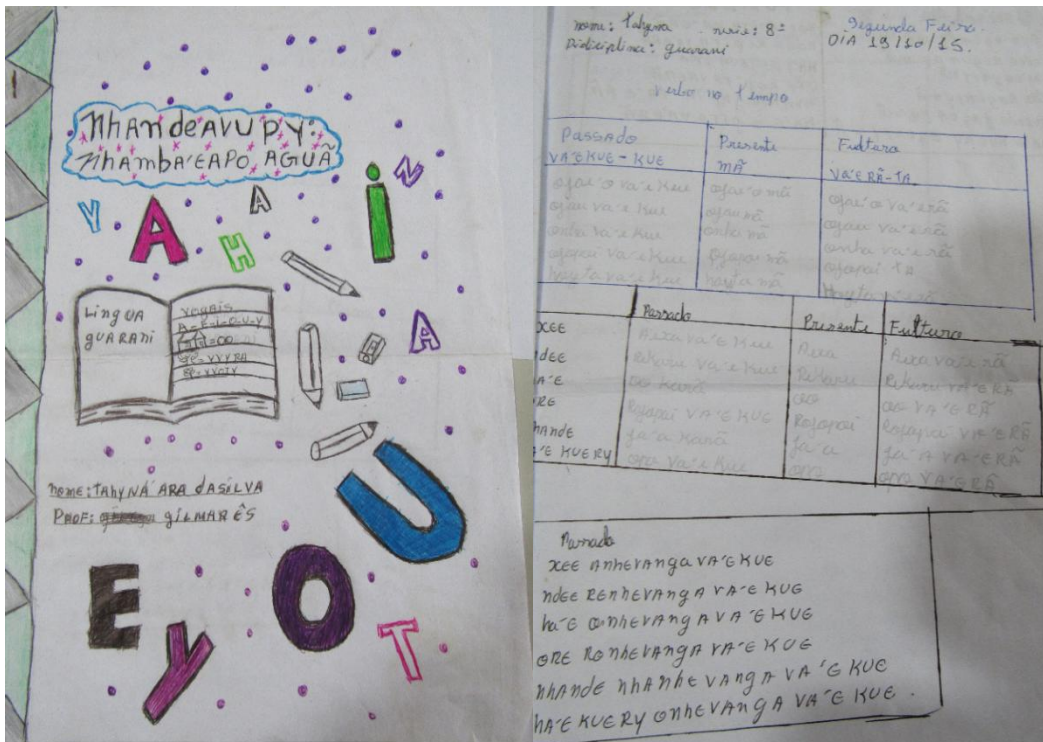


FIGURA 3: Material de Atividades com base no Livro “Nhandereko Jaikuaave Agua”
Fonte: Arquivo pessoal Maria Cristina M.Rutyna. 2016.

A Escola Estadual Mbyá Arandú, que significa Sabedoria Guarani, contava nas datas da visita com 23 alunos, sendo 14 no Ensino Fundamental - anos iniciais e nove alunos nos anos finais. A escola segue as Diretrizes para a Educação Indígena do Estado do Paraná para elaborar sua proposta político-pedagógica, curricular e didática, mas busca, em todos os níveis olhar para a cultura do povo Guarani e adequar a metodologia em função das necessidades da comunidade. Na Aldeia também existe a Educação da Jovens e Adultos (EJA), que contava com três alunos da comunidade que decidiram iniciar os estudos no período noturno.

Embora os indígenas entendam a importância da educação para compreender e ser compreendido pela sociedade não indígena, esta não é a prioridade para o povo, que é extremamente ligado à família e à comunidade. A escola é um elo de ligação entre a Aldeia e o mundo, e o corpo docente e a direção buscam que esse elo seja fortalecido por meio de práticas e atividades que levem os indígenas a entender essa relação.

Os professores entendem que as Diretrizes para Educação Indígena estabelecidas pelo Estado do Paraná não abrangem a história de maneira como realmente aconteceu, pois, cada povo indígena tem sua especificidade e “a história escrita é muito limitada, não traz a verdade de luta e resistência” (Professor L.).

Eles participam da formulação e aplicação do PPP, mas entendem que o currículo e o material didático devem estar em constante aperfeiçoamento, para que possam atender às características da etnia. Para tanto, o Estado deve prover meios para que mais materiais didáticos, ou mesmo atualizações nos já existentes possam ser elaborados com a participação ativa dos professores indígenas. No entendimento dos professores, quando questionados sobre a aplicabilidade das determinações estabelecidas na LDB 9.394/96 para a reafirmação da identidade étnica, eles responderam que cabe também a eles reforçar essa didática na escola, por meio da língua e das atividades voltadas para a história do povo Guarani Mbyá.

Os professores do Ensino Fundamental I são formados em Magistério Indígena ou Ensino Médio e são habitantes da Aldeia, para que se favoreça a identidade e a língua Guarani. Somente no Ensino Fundamental II é que os professores já não são da própria tribo, mas

contratados pelo Estado no Processo de Seleção Simplificada – PSS. Esses professores são avaliados e aprovados pela comunidade, quando demonstram que conhecem a história e cultura Guarani, e só então o Estado avaliza sua contratação.

Os professores, de maneira especial aqueles que são da etnia, buscam aperfeiçoamento da cultura indígena, normalmente oferecidos no interior do Estado. Entretanto, os cursos de aperfeiçoamento como o “Saberes Indígenas” e de Magistério Indígena não estão sendo oferecidos pelo Estado do Paraná atualmente, o que pode dificultar o repasse de conhecimentos. Segundo o professor S. *“falta mais capacitações para nós professores podermos passar para os alunos um bom ensinamento de outras culturas”*.

A comunidade se mantém unida pelos encontros que acontecem todo final de tarde na “Casa da Reza” da aldeia, onde a tribo se encontra para momentos de espiritualidade e também para tratar de assuntos e problemas que envolvem a comunidade, nestas reuniões não há líder entre eles, pois todos participam juntos das decisões, inclusive das que se referem às demandas da Escola Mbyá Arandú.

Outro fator para afirmar a identidade étnica é o artesanato e, embora os indígenas da tribo Araça-í não tenham nesta prática nenhum cunho comercial, a maneira como eles retratam a cultura em suas peças artesanais é um vínculo que os une e que é trabalhada também na escola, por meio das aulas de arte.

Os professores questionados entendem que a cultura indígena é muito presente no ambiente escolar, e não percebem por parte dos alunos uma negativa nesta aprendizagem, para eles o ensino bilíngue e intercultural que acontece na escola é uma maneira de respeitar e ser respeitado. O que os alunos aprendem na escola eles conseguem, na maioria das vezes, levar para suas famílias, em uma troca de conhecimentos entre a comunidade e a escola.

As atividades didáticas na Escola são voltadas a favorecer a identidade étnica, pois segundo o professor S. *“os livros, ensinamento da cultura Guarani, através de vídeos, casa de reza e artesanato e o resgate das tradições indígenas”* são fatores fundamentais para que essa reafirmação aconteça na vida diária da escola. Ainda, segundo a professor G. *“história, livros, homenagens às lideranças, vídeos, músicas, atividades fora da escola no mato, na praça”* vêm sempre contribuir para a cultura do povo da Aldeia.

Para auxiliar neste processo a direção da escola busca estar em sintonia com a cultura Guarani, um exemplo dessa prática são os feriados, já que a escola considera os feriados indígenas e não os nacionais, pois para o povo Guarani é importante preservar sua identidade por meio de suas celebrações e assim manter viva sua etnia. Como exemplo tem-se as comemorações do mês de setembro, que eles consideram o início de um novo ano, e que não há atividades escolares nos dias próximos ao início da primavera.

Outro ponto que responde as questões iniciais é como o povo Guarani, e em geral o povo indígena analisa sua luta pela identidade e pela cultura do seu povo, na busca da preservação de sua história. Os professores entendem que a Escola é um dos meios pelos quais o descendente indígena consegue buscar a reafirmação de sua identidade. Segundo o professor S. *“a educação favorece a busca pela identidade esquecida por muitos. A escola contribui para o resgate e ensinamentos da cultura indígena”*.

São utilizados materiais e fontes históricas para ajudar na aprendizagem e na reafirmação da identidade étnica dos alunos, bem como relatos de membros da comunidade, contos orais, músicas, danças e rituais. Um exemplo de atividade pedagógica foi a realização de trabalhos para comemorar o “Dia do Índio¹³”. Para o povo Guarani não é um dia de comemoração, principalmente da maneira como este dia acontece em nossas escolas, onde o

¹³ Esta data comemorativa foi criada em 1943 pelo presidente Getúlio Vargas, através do Decreto Lei nº. 5.540, tendo em vista que o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano ocorreu no México, em 1940, propôs aos países da América a adoção da data de 19 de abril para o “Dia do Índio”.

índigena é visto como uma caricatura. A escola realizou em 2016 um trabalho pedagógico para que os alunos mostrassem o que é o dia do índio para eles, os quais são apresentados¹⁴:

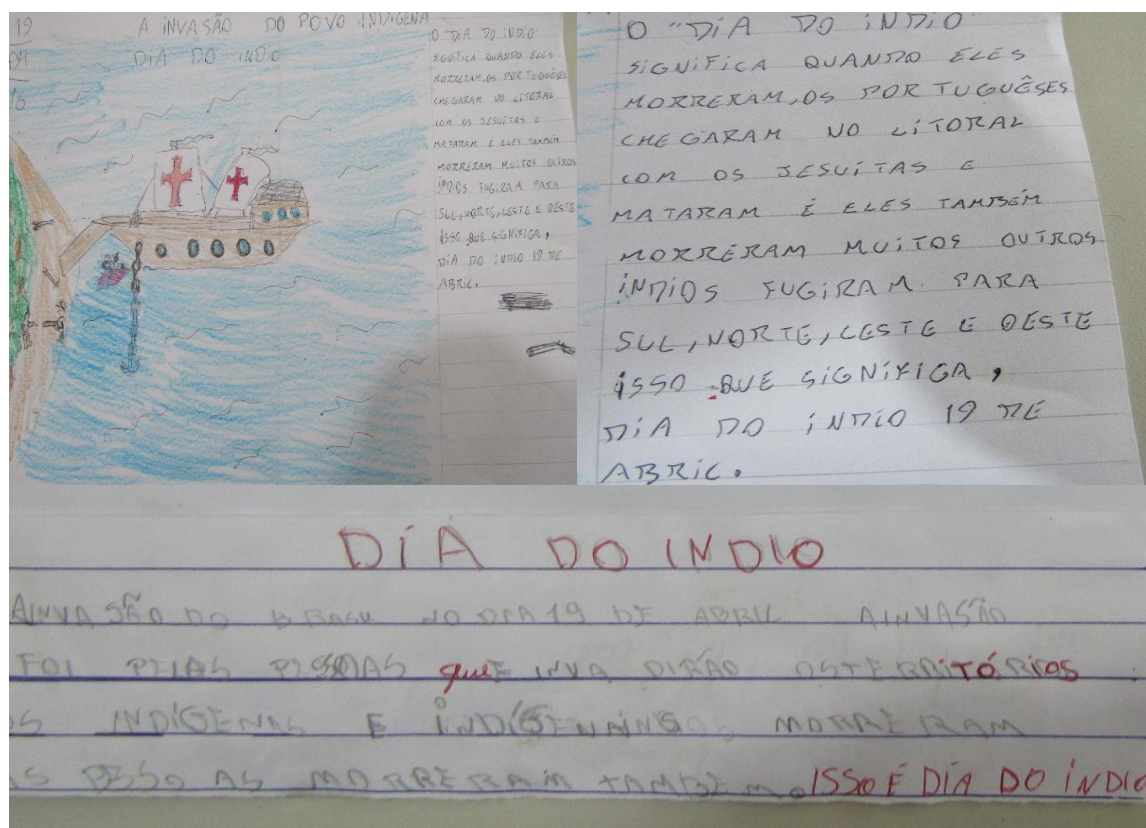


FIGURA 4: Trabalhos pedagógicos sobre o “Dia do Índio”. Abril.2016
Fonte: Arquivo pessoal Maria Cristina M.Rutyna. 2016

Para as crianças da Escola Mbyá Arandú, o dia 19 de abril lembra a chegada do povo português, a invasão das terras e dominação dos povos indígenas, e até mesmo a morte daqueles que eram contrários às determinações portuguesas.

6 O MUNDO INTERPRETADO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao trabalharmos com a questão da Educação Escolar Indígena, buscamos analisar como esta acontece no Estado do Paraná e, de maneira especial na etnia Guarani, com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter exploratório na escola da Aldeia Araça-í, no Município de Piraquara, Estado do Paraná, a fim de entender como a educação escolar pode favorecer o fortalecimento da identidade étnica desse povo.

Os indígenas estão presentes no Estado do Paraná desde o período pré-colombiano, porém, com a chegada dos colonizadores muitos foram capturados para o trabalho escravo e, no

¹⁴ Conforme anotações dos alunos da EEI Mbyá Arandú: Foto 1: “O Dia do Índio significa quando eles morreram, os portugueses chegaram no litoral com os Jesuítas e mataram e eles também morreram muitos outros índios fugiram para o Sul, Norte, Leste e Oeste. Isso que significa o dia do índio 19 de abril”.

Foto 2: “A invasão do Brasil do dia 19 de abril. Invasão foi pelas pessoas que invadirão os territórios dos indígenas e indígenas morreram e as pessoas morreram também. Isso é dia do índio”.

decorrer dos séculos e por vários motivos, a população indígena foi diminuindo, chegando a quase desaparecer na década de 70. Somente pela luta para preservar sua etnia e sua cultura e por meio da aplicação de legislações pertinentes é que esses números mudaram, e atualmente a população é de 26.559 pessoas, sendo que 11.934 vivem em terras indígenas (IBGE, 2010). A etnia Guarani mantém sua identidade étnica por meio da preservação de sua história e cultura transmitidas oralmente por gerações.

Desde a chegada dos colonizadores foi imposta aos indígenas uma educação nos modelos europeus, não levado em consideração suas características. Somente com a Constituição de 1988 é que a educação escolar indígena começa a ganhar o reconhecimento que lhe é devido. Também no Estado do Paraná as mudanças só começaram a ocorrer nos últimos 30 anos, com promulgação de resoluções e pareceres favoráveis à criação de escolas de educação indígena, que favorecesse os saberes indígenas, o ensino bilíngue e a interculturalidade. A formação de professores nativos em cada etnia foi preocupação do Estado, com a implantação do magistério indígena e a elaboração de materiais pedagógicos para atender a cada povo. Alguns desses materiais foram elaborados pelos próprios professores, no intuito de que eles realmente contivessem os saberes e a história do ponto de vista do povo indígena.

Os currículos e os PPP's precisam ser flexíveis, adaptando à cultura na qual estão inseridas as diferentes etnias, para que possam contribuir para a reafirmação da identidade de cada povo. É preciso, em uma gestão comunitária, organizar o tempo e o espaço para garantir a inclusão desses saberes.

Para que pudéssemos responder a nossa problemática, realizamos uma pesquisa de campo com caráter exploratório. Para tanto, conhecemos a Escola Estadual Indígena Mbyá Arandú, que atende a etnia Guarani presente na Aldeia Araça-í, no Município de Piraquara. Buscamos conhecer um pouco a história deste povo no Estado do Paraná, mesmo antes da chegada dos colonizadores, entendendo o quanto a influência de sua cultura é presente em nossa sociedade.

Tendo em vista todo estudo elaborado com base na legislação da Educação Escolar Indígena e como a mesma é aplicada nos processos educativos da Aldeia Araça-í, no Paraná, de maneira a contribuir para fortalecer a identidade étnica do povo Guarani, das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, analisamos que a legislação é muito bem elaborada, garantindo ao povo indígena o resgate de direitos perdidos ao longo da história. Porém, não podemos afirmar que sua aplicabilidade acontece de forma integral, como percebemos na Escola Mbyá Arandú, seja pela falta de um ambiente adequado para o funcionamento da escola, pelo pouco material didático, ou ainda por uma cobrança de "qualidade de ensino" focada na realidade não indígena.

Percebemos que a pouca atenção do Estado em relação à Educação Escolar Indígena começa pela casa onde a escola é estabelecida, pois a mesma foi concretizada por meio do projeto social de uma Faculdade de Curitiba no ano de 2002 e tem uma estrutura precária. Na concepção dos professores questionados, melhorias precisam acontecer, tanto na parte física quanto de materiais e valorização pessoal dos profissionais da escola.

Também a situação dos habitantes da Aldeia Araça-í é de certa forma delicada, pois na condição atual mantém-se mais do assistencialismo do governo do que de suas próprias produções. Até por estarem em uma área de reserva ambiental, as dificuldades para manter as tradições de pesca, caça, plantio e artesanato são muito grandes, e aos poucos o povo acaba perdendo esses costumes de seus ancestrais.

No campo da pesquisa metodológica, encontramos dificuldades em material bibliográfico sobre os assuntos de legislação e história, haja vista que os materiais são poucos e não atualizados com a realidade atual. Focamos nossas pesquisas nos documentos do governo do Estado do Paraná, mas percebemos que também alguns dados estão defasados quando comparados aos que obtivemos em nossa entrevista pessoal na Secretaria de Educação, sobre o

número de escolas e estudantes indígenas, contrastando com o apresentado no site oficial do governo.

No campo da pesquisa exploratória entendemos que a maior dificuldade foi ocasionada pelo pouco tempo disposto para as visitas à Aldeia, dada a sua localização de difícil acesso. Seria necessária uma aproximação maior e por mais tempo com a comunidade, para que assim desenvolvêssemos um conhecimento mais ampliado da cultura e da vida da Aldeia e dos professores, porém obtivemos respostas desses por meio do preenchimento de um questionário elaborado previamente pela equipe e que nos auxiliou em nosso relato de percepções.

Nossas considerações também são baseadas com grande relevância nas percepções do Sr. Eriton Ricardo Silva Teixeira, Diretor da Escola, um profissional muito atento à realidade da Aldeia, e que participa ativamente na luta pelos direitos e ideais indígenas. Quanto mais professores e diretores exercerem seu trabalho como ele exerce, mas teremos uma escola de qualidade para todos, indígenas e não indígenas.

Os professores e a equipe diretiva buscam estar em permanente contato com outras tribos e povos, na luta pela manutenção dos direitos adquiridos ou por aqueles que estão somente na lei, mas ainda sem aplicação efetiva na vida da comunidade, não só na área da educação, mas também ambiental, da saúde e da cultura. Esse posicionamento dos profissionais da Aldeia e sua busca na reafirmação da identidade étnica do povo Guarani são fatores que contribuem para que a Educação Escolar Indígena seja importante elo de ligação desse o povo com sua cultura.

É preciso que cada vez mais os professores, e aqui nos colocamos também em questão, busquem conhecer melhor a história do povo indígena. Um povo que luta por seus direitos e para ter reconhecida sua história e sua identidade étnica como ela realmente deve ser. É imprescindível que se deixe de lado a questão caricaturista de indígena, imaginando-o como um povo que ainda vive em condições tribais, e se reconheça o indígena como um povo que tem uma cultura riquíssima, um respeito pelas tradições que ultrapassa as gerações e que consegue manter uma relação saudável com a natureza e com a vida que os cerca. O povo indígena é exemplo de como viver bem, com tranquilidade e paz com o próximo e com o mundo. Nós devemos aprender mais com eles, enquanto é tempo.

REFERÊNCIAS

BATTISTELLI, Edívio; SARAIVA, Maurício P. **Os povos indígenas do Paraná**. Assessoria para Assuntos Indígenas – Casa Civil. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação – Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. p. 386 - 415.

_____. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 24/02/2016.

_____. Presidência da República. Lei nº. 6.001 de 19 de dezembro de 1972. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 21 de dezembro de 1973. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm>. Acesso em 06/03/2016.

_____. Presidência da República. Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial União**. Brasília, DF. 23 de dezembro de 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 24/02/2016.

_____. Presidência da República. Decreto nº. 26 de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm>. Acesso em 25/02/2016.

_____. Presidência da República. Decreto Lei nº. 5.540 de 02 de junho de 1943. Dispõe sobre a Data Comemorativa do “Dia do Índio”. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del5540.htm>. Acesso em 21/05/2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo de 2010**. Disponível em:

<http://ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=pr&tema=censodemog2010_indig_univer>. Acesso em 31/03/2016.

DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes. **Pluralidade Cultural e Inclusão na formação de professoras e professores**. São Paulo: Série Educador em Formação: Formato Editorial, 2004. p. 140 - 147.

MARANHÃO, Maria Fernanda Campelo. **Povos Indígenas no Estado do Paraná**. Texto do Setor de Antropologia. Curitiba, PR. Disponível em:

<<http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=68>> Acesso em 05/03/2016.

PARANÁ. **Nhandereko Jaikuaave Aguã – Guarani Mbya**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação – Departamento da Diversidade, 2011.

_____. **Educação Escolar Indígena – Cadernos Temáticos**. Autores: Carmem Lucia da Silva ... [et al.]. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2006. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/educacao_escolar_indigena.pdf>. Acesso em 13/02/2016.

_____. **Instituto de Terras, Cartografia e Geociências**. Disponível em:

<http://www.itcg.pr.gov.br/arquivos/File/Produtos_DGEO/Mapas_ITCG/PDF/presenca_indigena_parana_A1.pdf>. Acesso em 31/03/2016.

_____. Governo do Estado. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Resolução 2075/2008. **Diário Oficial do Paraná**. Curitiba, PR. 29 de maio de 2009. Disponível em:

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=124362&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em 06/03/2016.

_____. Conselho Estadual da Educação. Aprova as Propostas Pedagógicas do Curso de Formação de Docentes [...]Guarani. **Parecer 100/2006 (b)**. Curitiba, PR. 07 de abril de 2006. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer1002006.pdf>>. Acesso em 06/03/2016.

_____. Conselho Estadual da Educação. Alteração da Matriz Curricular do Curso de Formação de Docentes[...]Guarani. **Parecer 826/08**. Curitiba, PR. 07 de novembro de 2008. Disponível em:
<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pareceres/parecer8262008.pdf>>. Acesso em 24/02/2016

PIRAQUARA. Prefeitura Municipal. Dispõe sobre o Código Municipal do Ambiente do Município de Piraquara e dá outras providências. **Lei 907/07**. Piraquara, PR. 08 de agosto de 2007. Disponível em:
<<http://camara-municipal-da-piraquara.jusbrasil.com.br/legislacao/864914/lei-907-07>>. Acesso em 31/03/2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23^a. Ed. São Paulo: Cortez. 2007. p. 124-126.

ANEXO 01

QUESTIONÁRIO ELABORADO COMO REQUISITO PARCIAL NA ELABORAÇÃO DE PROJETO SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO ESTADO DO PARANÁ ESCOLA MBYA ARANDU

Somos estudantes de Pedagogia da Faculdade Padre João Bagozzi e pedimos gentilmente que você, **professor (a) da Educação Escolar Indígena**, possa nos ajudar em nosso Projeto Integrador da Faculdade, respondendo às questões abaixo:

Formação: _____

Idade: _____

Turma de regência: _____

1. *Você entende que as Diretrizes para Educação Indígena estabelecidas pelo Estado do Paraná abrangem a história indígena de maneira como realmente aconteceu?*

- () Sim, totalmente.
 () Sim, parcialmente.
 () Não.

No seu entendimento, por quê?

2. *A Secretaria da Educação do Estado do Paraná tem proporcionado aperfeiçoamento, por meio de cursos, palestras ou outros meios que favoreçam seu crescimento como professor indígena?*

- () Sim, sempre.
 () Sim, algumas vezes.
 () Não.

Quando foi o último curso que você participou?

3. A Lei de Diretrizes e Bases para Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), estabelece, em seu Artigo 78, Inciso I, que se deve “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996).

Em sua opinião estas questões estão sendo realmente proporcionadas aos alunos, por meio da didática aplicada em sala de aula?

- () Totalmente
 () Parcialmente
 () Não atende

No seu entendimento, por quê?

4. *Você tem a oportunidade de participar da formulação e aplicação do Projeto Político Pedagógico, construindo-o com base na vida comunitária e escolar?*

- () Totalmente
 () Parcialmente
 () Não atende

5. *No seu entendimento o currículo está adaptado às necessidades da comunidade onde a escola está localizada, atendendo à dinâmica social que a envolve?*

- () Totalmente
 () Parcialmente
 () Não atende

No seu entendimento, por quê?

6. Você entende como satisfatório para a aprendizagem dos alunos os materiais didáticos que o Estado fornece para a educação escolar indígena?

- () Totalmente satisfatório
() Parcialmente satisfatório
() Insatisfatório

No seu entendimento, por quê?

7. Quais desses itens você considera poderiam ser melhorados, caso considere a situação atual parcialmente ou não satisfatória?

- () Materiais escolares adequados às diversas faixas etárias que frequentam a escola
() Estrutura física
() Espaços culturais
() Merenda em quantidade e qualidade adequadas às necessidades dos estudantes
() Uniforme escolar
() Apoio pedagógico
() Valorização profissional
() Currículo
() Proposta Político-pedagógica
() Didática

8. Você analisa que, por meio dos ensinamentos na Escola, o descendente indígena consegue buscar a reafirmação de sua identidade étnica?

- () Sim, totalmente.
() Sim, parcialmente.
() Não.

No seu entendimento, por quê?

9. Quais dessas fontes você costuma utilizar para favorecer nos alunos a busca pela reafirmação da identidade étnica dos alunos?

- () Documentos escritos
() Fotografias
() Pintura e desenho
() Filmes
() Relatos de membros da comunidade
() Música
() Danças
() Rituais
() Livros e materiais didáticos

Outros. Quais? _____

10. Você consegue perceber em seus alunos alguma negativa no ensinamento escola indígena, em favorecimento de outras culturas?

- () Raramente
() Quase sempre
() Sempre

No seu entendimento, por quê?

11. Você percebe que os alunos conseguem transmitir os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar para suas famílias, em uma troca de conhecimentos?

- () Raramente
() Quase sempre
() Sempre

No seu entendimento, por quê?

12. Você poderia dar um exemplo de atividade didática que favorece a identidade étnica?

Se desejar,

Nome: _____

Agradecemos imensamente sua contribuição em nosso trabalho. Assim estará nos ajudando a sermos profissionais melhores e mais qualificadas.

Fernanda Chagas, Luiza Rezler, Maria Cristina Rutyna e Maria Eliane Toledo

A GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR SOB A ÓTICA DA TEORIA DA COMPLEXIDADE

Carlos Otávio Senff¹
Vera Lucia Telles Scaglione²
Luciano Bendlin³

RESUMO

Este ensaio teórico tem como objetivo principal discutir sobre o processo de gestão das instituições de educação superior (IES) no Brasil, considerando-as como organizações complexas e frouxamente acopladas sob a ótica da teoria da complexidade. Para dar suporte ao estudo voltado às organizações com tantas particularidades, se busca compreender essas características singulares que evidenciam a não permanência, a dissolubilidade e fluidez em função do contexto onde a organização está inserida e do tempo em que os fenômenos ocorrem. Conclui-se que é fundamental considerar no processo de gestão das IES as contribuições da teoria da complexidade e suas implicações gerenciais para o êxito no processo de gestão. Dessa forma, a melhoria no processo de gestão traria benefícios equivalentes de eficiência e de eficácia para as organizações.

Palavras-chave: Gestão. Teoria da complexidade. Sistemas frouxamente acoplados.

ABSTRACT

This theoretical essay's main objective is to discuss the process of management of higher education institutions in Brazil, considering them as complex organizations and loosely coupled from the perspective of complexity theory. To support the study aimed at organizations with many peculiarities, one seeks to understand these unique characteristics that show the impermanence, the dissolubility and flow depending on the context where the organization operates and the time in which the phenomena occur. We conclude that it is essential to consider the management process of higher education institutions contributions of complexity theory and its implications for managerial success in the management process. In this way, the improvement

¹ Docente da Universidade do Contestado, doutorando da PUC-PR.

² Docente da Faculdade Paulista de Artes, doutoranda da PUC-PR

³ Docente da Universidade do Contestado, Doutor em Administração (PUC-PR)

in management process would benefit equivalent of efficiency and effectiveness for the organizations.

Keywords: Management. Complexity theory. Loosely coupled systems.

1 INTRODUÇÃO

Longe se está da compreensão dos eventos que se encadeiam em nossas vidas dentro de uma sequência que não segue um padrão linear. Aparentemente se percebe o acaso, ou um verdadeiro caos que na desordem deveria desagregar, destruir ou desorganizar o sujeito; no entanto, estudos das áreas da biologia, física, química e outras demonstram a grande capacidade de se auto-organizar da matéria em determinadas circunstâncias. Justamente esta lógica de auto-organização diante dos fatos e eventos ocorridos é a base do conceito da complexidade, que em função do que é improvável, acidental, único, cria algo novo e inovador, fora da concepção antes imaginada, mais elevado e com novas propriedades.

A aplicação do paradigma da complexidade na análise organizacional amplia ilimitadamente as variáveis que impactam direta e indiretamente nas organizações, considerando as possibilidades do inesperado. Serva (1992) salienta que para alguns autores o paradigma da complexidade seria uma via de reedificação da teoria organizacional, onde a necessidade de adaptação às mudanças no cenário é que define a tecnologia, a estrutura, o comportamento e até os objetivos. Dessa forma, a burocracia no seu extremo, castra, engessa e limita a visão dos agentes, agressores e desorganizadores externos, impedindo a auto-organização, a criatividade e a inovação frente ao ambiente sempre mutável existente, tratando as dificuldades apenas como disfunções que levam à ineficiência. Visualiza-se assim que a organização guiada pelo determinismo apresenta poucas chances de perceber os fenômenos ocorridos a sua volta e adaptar-se de maneira flexível às novas necessidades que surgem.

Em um ambiente complexo de constante mutação, os impactos diretos e indiretos se fazem visíveis nas organizações. Agostinho (2003) salienta que, associadas às crises ou oportunidades, as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas exercem fortes pressões de seleção sobre as organizações, as quais precisam desenvolver adaptações para sobreviverem a esse contexto. Dessa forma, os índices de falências, fusões, aquisições, de descontinuidade organizacional, demonstram que as mudanças nos cenários correm numa velocidade maior do que a capacidade de ajuste de muitas organizações.

Assim evidencia-se a importância da Teoria da Complexidade para as organizações, já que considera eventos aleatórios que podem afetar direta ou indiretamente as mesmas, ou seja, nada garante o futuro de sucesso. Porém, a capacidade de adaptação a estas constantes mudanças implica na criação de um sistema complexo capaz de monitorar as informações sobre a performance e desempenho da organização e as flutuações do ambiente onde está inserido, agregando elementos e agentes que, de forma organizada e contínua, interagem entre os diversos componentes, adaptando e ajustando os recursos existentes, frente às necessidades aleatórias impostas pelo ambiente.

Este artigo objetiva discutir o processo de gestão em instituições de educação superior (IES), consideradas organizações complexas (MEYER, 2007) e frouxamente acopladas (WEICK, 1991), sob a ótica da teoria da complexidade.

2 SUPORTE TEÓRICO

O suporte teórico apresentado neste artigo aborda a escola como sistema complexo, a teoria da complexidade, a complexidade organizacional e suas implicações gerenciais, os sistemas adaptativos complexos e finalmente os sistemas frouxamente acoplados.

2.1 A IES COMO SISTEMA COMPLEXO

As organizações voltadas ao ensino têm um papel extremamente relevante na sociedade. Entre os benefícios gerados estão a universalização do conhecimento, que é o fator gerador do capital intelectual e criatividade tão valorizados na sociedade econômica. As instituições de ensino sobrevivem aos séculos, e são responsáveis por educar as pessoas para viver em sociedade, além de transmitir e produzir conhecimento (MEYER, 2007).

Percebe-se que houve mudanças significativas na estrutura de aprendizagem nos últimos tempos. As instituições não mais mantêm a rigidez e disciplina a qualquer custo, a didática e currículos pouco flexíveis. Elas passaram a atender demandas da comunidade de forma mais participativa e flexível. Entretanto, muito ainda há que se desenvolver para atender a tão grande variedade de necessidades de alunos e professores, interpretar o contexto social e interagir de maneira proativa e construtiva, em um cenário ambíguo e complexo.

As peculiaridades nas IES é que as diferenciam de outras organizações burocráticas como afirma Baldrige (1983), universidades são organizações complexas que têm objetivos, sistemas hierárquicos e estruturas, diferenciados das demais organizações burocráticas. As universidades, ao mesmo tempo, têm a função básica de promover a educação superior, a pesquisa e a extensão, além de serem aglutinadoras do saber produzido na humanidade. Como consequência, pode-se esperar que a gestão dessas instituições também seja diferenciada, considerando a singularidade que as mesmas encerram. A complexidade de um sistema universitário pode ser constatada por meio de suas múltiplas funções, bem como pela diversidade de inter-relações com os ambientes internos e externos, transpondo fronteiras de nações e servindo de elo aglutinador de uma linguagem universal e globalizada: o conhecimento (REBELO, 2004).

Quando se considera os aspectos que envolvem esse tipo de organização, como: objetivos difusos, ambíguos e pouco consensuais, a principal atividade produtiva é intelectual e intangível, o trabalho desenvolvido é individual, os clientes alunos têm necessidades individuais, a tecnologia está num processo contínuo de mudanças, não rotineiro e às vezes, problemático. Os profissionais qualificados e especializados demandam autonomia, se organizam em grupos por área de competência profissional apresentando lealdade e comprometimento. Com o ambiente externo estabelece inúmeras e complexas relações de interdependência e vulnerabilidade. Essas são características da IES como organização complexa segundo Meyer, 2007, apud Baldrige; Riley, 1977. Meyer (2007), ainda aponta outras particularidades, como a natureza intangível dos produtos que resultam das suas atividades, processo decisório, participação fluida, não linearidade de produção e dificuldade de avaliar o valor agregado.

2.2 TEORIA DA COMPLEXIDADE

Agostinho (2003) ao refletir sobre a palavra complexidade sugere um grande quebra-cabeça com uma infinidade de peças, onde cada uma tem o seu devido lugar. Ao analisar este cenário proposto pela autora, verifica-se inicialmente uma solução complicada e demorada, mas provavelmente pouco complexa. Entretanto, se considerar a possibilidade de as peças interagirem umas com as outras de maneiras diferentes, possibilitando inúmeros resultados

teríamos uma visão bastante interessante do contexto que nos envolve. Entender como e por que se dão algumas interações, avaliar as possibilidades, antecipar resultados, pode levar nossa imaginação a estudar com mais cuidado a teoria da complexidade.

Considerar que nem tudo segue um padrão linear, é iniciar a compreensão da teoria da complexidade. Mariotti (2000) aponta que ainda não há consenso sobre o que é a teoria da complexidade, principalmente quando aplicada às organizações. Entretanto, a teoria traz importante contribuição para o reconhecimento de que no mundo das organizações, as coisas são muito mais complexas do que aquelas adotadas na visão clássica do determinismo.

Stacey (1996, p.10) aponta que a teoria da complexidade “estuda as propriedades fundamentais das redes de *feedback* não lineares e, em especial, das redes adaptativas complexas. Essas redes consistem de uma certa quantidade de componentes, ou agentes, que interagem de acordo com um conjunto de regras, as quais requerem que as pessoas examinem e respondam às ações de cada uma delas, no sentido de melhorar seus comportamentos e, também, o comportamento do sistema como um todo”. O autor considera dessa forma, que as interações entre os agentes geram aprendizado contínuo e dinâmico, que impacta e sofre impacto do ambiente. Da mesma forma, Axelrod e Cohen (2000) afirmam que complexidade não indica simplesmente muitas partes em movimento. Indica sim, que o sistema consiste de partes as quais interagem entre si, influenciando fortemente as probabilidades de eventos futuros. Para esses autores, complexidade resulta, com frequência, em características chamadas propriedades emergentes, as quais são propriedades do sistema que as partes isoladas não possuem (REBELO, 2004).

Stacey (1996) afirma que esse enfoque identificado com a teoria da complexidade, com o estudo dos sistemas de rede de *feedback* não lineares e com as redes adaptativas complexas, mina a visão mecanicista e reducionista, e, assim, apresenta uma perspectiva mais abrangente na qual o todo é mais do que a soma das partes, as quais se relacionam de maneira interativa, seguindo leis não lineares. Essa ótica destaca as limitações da previsibilidade, e desafia a possibilidade de formas lineares de controle praticadas pelas pessoas sobre a natureza e sobre as organizações, além de destacar a inter-relação existente entre criatividade e situações de desequilíbrio caracterizadas por diferenças, conflitos e crises (STACEY, 2000).

Na compreensão de Mariotti (2000), a complexidade é um fato da vida, corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural, sendo que esses sistemas complexos estão dentro de cada ser humano, e a recíproca é verdadeira. A proposta básica da complexidade é harmonizar razão e emoção, pensamento mecânico e sistêmico, acabando com a dicotomia reducionista.

Considerando os apontamentos dos autores, é importante ressaltar que o ambiente e as organizações desenvolvem-se simultaneamente, numa simbiose constante, onde um impacta no outro. Dessa forma, quando se considera a velocidade crescente que as mudanças no ambiente ocorrem, fica evidente a imprevisibilidade, a incerteza e a variedade que afetam as organizações. Prim (2008) afirma que para sobreviver em longo prazo, não é suficiente que a organização se adapte ou controle o ambiente indefinidamente. A organização deve, segundo o autor, preparar-se de forma alternativa para agir antes que as mudanças aconteçam, isto é, ela deve ser capaz de inovar.

2.3 COMPLEXIDADE ORGANIZACIONAL E AS IMPLICAÇÕES GERENCIAIS

Os fenômenos desencadeados no ambiente afetam direta e indiretamente a vida organizacional, onde se reúnem as vontades individuais na busca de objetivos comuns. Segundo Gleiser (2002), é a teoria da complexidade que permite enxergar que no interior das organizações há múltiplas interações locais, e o resultado das mesmas irá conformar o presente e o futuro

organizacional, pois gera reflexos na estrutura global, propiciando a emergência de novos padrões que, por seu turno, influenciarão as interações locais, em um processo de recursividade. Portanto, considerando este pressuposto, é impossível elaborar estratégias e promover a gestão analisando apenas as partes da organização, deixando de visualizar os processos de interação, adaptação, emergência e auto-organização, que só podem ser observadas de maneira global.

Sendo assim, neste cenário de intensas mutações, a emergência de estratégias, respostas e ações passam a ser consideradas como uma das maiores riquezas e virtudes do processo, como um grande diferencial competitivo. Bauer (1999) depõe a favor da adoção de modelos de planejamento incrementais, próximos da idéia de um planejamento em tempo real no lugar dos modelos tradicionais de planejamento, evidenciando a necessidade da agilidade frente às mudanças nos cenários que estão em constante mudança. Weick (1977) apresenta visão interessante quando menciona:

...a ineficiência é também desordem e é, portanto, também um potencial para a adaptabilidade: empresas menos eficientes em atingir seus objetivos têm mais espaço de aprendizado para recombinação suas atividades (desde que o façam, é claro, senão serão apenas ineficientes). Já as empresas altamente eficientes (muita ordem e pouca desordem) correm o risco de sê-lo às custas de uma maior tendência à rigidez. Num mundo onde nada é duradouro, é preferível ser razoavelmente eficiente e altamente adaptativo que apresentar grande eficiência e baixa flexibilidade.

Ao identificar a teoria da complexidade com o estudo dos sistemas de rede de *feedback* não lineares e com as redes adaptativas complexas (STACEY, 1996), apresenta uma perspectiva mais abrangente na qual o todo é mais do que a soma das partes, as quais se relacionam de maneira interativa, considerando ainda a existência do legitimado e do tácito (sombra), e que os agentes com seus esquemas é que promovem as interações entre si, gerando campo fértil para a adaptação, inovação e criatividade. Desta forma, o compartilhamento das experiências entre os agentes, torna-se fonte para o processo de aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento interferindo diretamente no processo de formação das estratégias (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Portanto, a contribuição da teoria da complexidade para a gestão de sistemas complexos é a ampliação das possibilidades e alternativas no processo de formação de estratégias, já que se consideram não apenas os aspectos formais e lineares da organização, mas também as redes de *feedback* não lineares ou sistema informal que integra os agentes que interagem e aprendem (em *single* e em *double loop*), trazendo como consequência novos padrões não previstos anteriormente, com resultados inesperados que emergem desta auto-organização conforme aponta Stacey (1996), num processo de contínua adaptação, num cenário de mudanças cada vez mais constantes.

Tal como emergem fatos e eventos não esperados ou imaginados no cenário organizacional, emergem em muitas organizações estratégias nunca antes concebidas ou planejadas como decorrência desta situação. Estratégias que possibilitem maior capacidade de adaptação podem conduzir à criação e manutenção das vantagens competitivas, exigindo agilidade, flexibilidade e profissionalismo. Segundo Serva (1992), organizações guiadas pelo determinismo, apresentam poucas chances de êxito neste cenário tão flutuante.

Anderson (1999) explora as implicações do uso da teoria da complexidade para a gestão estratégica. Ele assinala que “as organizações atuais estão diante de um mundo com alto grau de conectividade, vivendo em ambiente hipercompetitivo, e as relações entre ações e resultados tornam-se mais complexas, exibindo comportamento não linear. Já Morin (2000) aponta que, a complexidade atrai a estratégia, e só a estratégia permite avançar no incerto e no aleatório. “A arte da guerra é estratégica porque é uma arte difícil que deve responder não só à incerteza dos

movimentos do inimigo, mas também à incerteza sobre o que o inimigo pensa, incluindo o que ele pensa que o opositor pensa. Dessa forma, o processo de gestão deve incluir informações que surgem no momento da ação, aumentando o grau de certezas para diminuir a incerteza sempre presente, por isso as interações são extremamente importantes neste cenário.

Para Axelrod e Cohen (2000, p. 4) “estratégia é um padrão de ação condicional o qual indica o que fazer em quais circunstâncias e/ou a maneira como um agente responde ao seu entorno e persegue seus objetivos. Inclui escolha deliberada, no sentido do termo “estratégia de negócios”, mas também inclui padrões de resposta que perseguem objetivos com pouca ou nenhuma deliberação (estratégia emergente) ”.

Além dos aspectos citados, há que se considerar o tipo de organização, já que poderão ocorrer variações no impacto das mudanças a depender do segmento onde atua. Ainda dentro de uma mesma organização há a necessidade de dar atenção especial a estas interações, tendo em vista a ambiguidade das tarefas executadas. Por um lado, a necessidade de controle rígido e padronização das tarefas, por outro, as qualidades individuais que afetam diretamente os resultados gerais da organização. Enquadram-se nestas especificações hospitais, associações, instituições de educação superior, entre outras. Assim podem-se classificar as organizações como justapostas, onde predomina um padrão mais linear nas atividades como a produção em série, e como frouxamente acoplada, onde as atividades não seguem uma rotina constante (WEICK, 1976).

As implicações da complexidade organizacional afetam diretamente as pessoas, que são os agentes capazes de interagir; a estrutura organizacional, onde se definem as funções, poder, relações, atividades, fluxo monetário, entre outros; a tecnologia, por meio dos processos, métodos de trabalho, do conhecimento; os clientes, nicho de mercado, participação, rivalidade; ambiente, interno e externo; os objetivos organizacionais, formais ou não, claros, mensuráveis; e a administração, que aglutina toda a organização na busca da eficácia e resultados.

2.4 SISTEMAS ADAPTATIVOS COMPLEXOS

Segundo Agostinho (2003), sistemas adaptativos complexos são organizações em rede formadas por inúmeros agentes, os quais são elementos ativos e autônomos, sendo seu comportamento determinado por um conjunto de regras e pelas informações a respeito de seu desempenho e das condições do ambiente imediato. A definição do autor aponta claramente o impacto das regras e do ambiente no comportamento dos agentes que promovem todas as interações formais ou não, junto à sociedade onde está inserida. Manter a coerência administrativa para a manutenção da competitividade no segmento onde atua. Para tanto, como cita o autor, a capacidade de adaptação das pessoas, a estrutura e a tecnologia, são fundamentais para que a empresa possa se ajustar gradativamente no ambiente, se auto-organizando continuamente.

Para tanto, Agostinho (2003, p. 36) destaca:

Indivíduos autônomos, capazes de aprender e de se adaptarem, cooperam entre si obtendo vantagens adaptativas. Tal comportamento tende a ser selecionado e reproduzido, chegando ao ponto em que estes indivíduos cooperativos se unem formando um agregado que também passa a comportar-se como um indivíduo e assim por diante. Diz-se, então, que o sistema resultante se auto-organiza, fazendo emergir um comportamento global cujo desempenho também é avaliado por pressões de seleção presentes no ambiente (externo e interno).

Portanto, a contribuição dos sistemas adaptativos complexos para o processo de formação de estratégias implica no reconhecimento de que tais sistemas estudam as redes de *feedback* não lineares, operando no meio da tensão gerada entre o sistema legitimado (formal) e o sistema ‘sombra’ (informal), sendo integradas por múltiplos agentes que interagem e aprendem (em “*single*” e em “*double loop*”), fazendo emergir novos padrões de desempenho não previstos antecipadamente. Tal ótica traz uma teoria de causalidade diferente, na qual os sistemas criativos estão sujeitos à imprevisibilidade e à auto-organização, de modo a produzir resultados emergentes (STACEY, 1996).

A atual conjuntura evidencia que para o êxito da adaptação organizacional é fundamental preparar os recursos humanos ou agentes para exercerem o papel de tomadores de decisão com autonomia e criatividade. Identificar talentos que possam desenvolver essa capacidade de interação, de aprendizado contínuo, de observação dos cenários que se apresentam, e de adaptação às novas situações podem levar a organização a atingir seus objetivos.

2.5 SISTEMAS FROUXAMENTE ACOPLADOS

O conceito de sistema frouxamente acoplado segundo Weick (1976) refere-se à presença de elementos conectados que compartilham alguns pontos comuns, mas que respondem ou reagem a outros fatores, porém cada elemento mantém identidade ou características próprias. O contrário seria um sistema justaposto, em que os elementos que o integram não atuam de forma independente, facilitando, por exemplo, as respostas aos desafios do sistema.

Ainda segundo Weick (1991), um sistema frouxamente acoplado é aquele portador de eventos interligados, mas que preservam suas próprias características. Os elementos que compõem o sistema frouxamente acoplado podem aparecer e desaparecer em função do contexto onde ocorrem e do tempo, podendo assim emergir de forma inesperada e aleatória, por isso traz conceitos nele implícitos da não permanência, da dissolubilidade e de aspectos tácitos das partes em relação ao todo. Ou seja, o sistema caracteriza-se pela autonomia que permite aos departamentos ou subunidades estarem frouxamente ligados entre si e com a organização maior. O processo de decisão é fragmentado, independente, não programável e é um processo fluído.

Meyer (2007, p. 249) salienta que:

... na escola, elementos como administradores, funcionários, professores, alunos e pais integram uma complexa rede de intensas relações cujas ações e resultados são imprevisíveis. Ao mesmo tempo em que se observa interdependência nas relações entre os diversos elementos, pode-se identificar também uma separação entre eles, os quais preservam sua autonomia ou identidade.

Aparentemente quando se visualiza a situação, se identifica uma anarquia organizada. Em uma universidade, o lado profissional pode ser caracterizado por autonomia e por liberdade acadêmica, o apoio administrativo é estruturado numa burocracia hierárquica ou justaposta (GRADELA, 2006).

Segundo Meyer (2007) o processo de ensino aprendizagem, essência do trabalho acadêmico, é um sistema “frouxamente articulado”. Vários fatores contribuem para essa situação: ambiguidade dos objetivos, tecnologia múltipla, complexa e indefinida – representada por uma variedade de técnicas e métodos de ensino e a natureza qualitativa e intangível do conhecimento. O autor aponta outros aspectos que interferem contribuindo para a complexidade do processo de aprendizagem, que é padronização de métodos aplicados em salas de aula para pessoas com características pessoais distintas.

Sendo assim, verifica-se a grande dificuldade em aplicar métodos lineares em IES para controle, certificação, avaliação do conhecimento, considerando a organização como sistema frouxamente acoplado, complexo e não linear.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi discutir sobre o processo de gestão das instituições de educação superior (IES) no Brasil, considerando-as como organizações complexas e frouxamente acopladas sob a ótica da teoria da complexidade.

Apesar da grande necessidade em descrever teorias que possam melhor explicar o fenômeno organizacional, se percebe a carência metodológica para tal realização, principalmente quanto se trata da complexidade e das interações entre os agentes neste cenário. De qualquer maneira, ignorar as evidências é menosprezar as possibilidades de aprender continuamente. Nesse sentido, Meyer (1991) afirma que estudos de caso têm revelado que as instituições universitárias cada vez mais reconhecem a necessidade e as vantagens de se planejar e administrar estrategicamente.

As organizações de maneira geral atravessam grave fase de transição. Mudanças rápidas, abrangentes têm revolucionado a maneira de viver da sociedade, principalmente no final do último século. Especificamente nas IES, as exigências que surgiram em decorrências dessas mudanças, demonstram a necessidade de adaptação constante. Observa-se grande expansão nesse setor, o mercado de trabalho tem exigido profissionais mais preparados, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que trouxe substanciais modificações. Como afirma Meyer (2003), grande parte das transformações têm sido provocadas por fatores externos às próprias IES.

Infelizmente, grande maioria dos administradores universitários ainda está longe da percepção desta complexa realidade: Meyer (2003) aponta alguns fatores que contribuem para esta postura organizacional: a) políticas educacionais equivocadas com decisões e controle centralizados na administração do sistema; b) crença exagerada nos *lobby's* para a solução dos problemas institucionais; c) obsolescência estrutural das instituições; d) baixa produtividade acadêmica; e) descontinuidade administrativa; f) baixa qualidade do ensino ministrado; g) reduzida relevância da pesquisa produzida; h) resistência à mudança; i) corporativismo; j) administração universitária ineficiente.

Para atravessar essa fase de transição entre a velha e a nova concepção de universidade, é preciso, segundo Meyer (2003) quebrar o imobilismo gerencial das instituições universitárias que está calcado:

- a) na crença de que as causas dos grandes problemas institucionais são externas, quase sempre oriundas de políticas governamentais equivocadas, especialmente no campo educacional e econômico; e
- b) no entendimento de que as soluções dos principais problemas institucionais são de longo prazo e de difícil viabilização, em virtude da camisa de força imposta por uma legislação que inibe ou limita a criatividade e a ação administrativa.

Torna-se necessário, ainda consoante Meyer (2003), ultrapassar duas posições antagônicas: a primeira destaca que nas instituições de educação superior não existe correlação entre administração e desempenho e o sistema seria tão frouxamente articulado que a decisão institucional e ação concreta estão distantes e pouco controladas, não havendo integração entre elas. Já a segunda posição parte do pressuposto que o sucesso das organizações depende, em grande parte, do sucesso de sua administração.

Portanto, há uma relação entre estes elementos da organização, de modo que alterações na administração produziram impacto no desempenho organizacional. Assim, a melhoria no processo de gestão traria benefícios equivalentes de eficiência e de eficácia para as organizações.

Ou seja, é preciso profissionalização na gestão para a criação de sistemas ágeis, eficientes, eficazes de uma maneira toda particular em função das características específicas das instituições de educação superior.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, M. E. **Complexidade e organizações: em busca da gestão autônoma**. São Paulo: Atlas, 2003

ANDERSON, P. Complexity theory and organization science. **Organization Science**, v. 10, n. 3, p. 216-232, 1999.

AXELROD, R.; COHEN, M. D. **Harnessing complexity**: organizational implications of a scientific frontier. New York: The Free Press, 2000.

BALDRIDGE, J. V. Organizational characteristics of colleges and universities. In:

BALDRIDGE, J. V.; DEAL, T. **Dynamics of organizational change in education**. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1983.

BAUER, R.. **Gestão da mudança**: caos e complexidade nas organizações. São Paulo: Atlas, 1999.

GLEISER, I. **Caos e complexidade**: a evolução do pensamento econômico. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

GRAZELA, A.L.R. **Planejamento institucional – ato racional, político e simbólico estudo de caso da faculdade OPET**: 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

MARIOTTI, F. L.. **Mobilizing emergent strategies**. Relatório nº 10/2000. Núcleo de Pesquisas e Publicações. São Paulo: EAESP/FGV, 2000. (Série Relatórios de Pesquisa).

MEYER Jr. V. **Novo contexto e as habilidades do administrador universitário**, In: Meyer, Jr V. e Murphy, J.P. Dinossauros, Gazelas & Tigres: novas abordagens da administração universitária, Insular, Florianópolis, 2003.

_____. **A escola como organização complexa**, In: Eying, A. e Ghisi, M.L. Políticas e Gestão da Educação Superior (2007)

MORIN, E. **Ciência com Consciência: o desafio da complexidade**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

NONAKA, I., TAKEUCHI, H. **O processo gerencial middle-up-down para a criação do conhecimento**, In: Nonaka, I., Takeuchi, H. Criação de conhecimento na empresa, 1997.

PRIM, C.H., STADNICK K.T., CUNHA, C.J.C.A., COELHO, C.C.S.R. **A teoria das organizações e a evolução do pensamento científico**. In: ANPAD. 17, 2008. Rio de Janeiro.

REBELO, L.M.B. **A dinâmica do processo de formação de estratégia de gestão em universidades**: 2004. 249f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SERVA, M. O Paradigma da Complexidade e a análise organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, nº32(2), Abr./Jun. 1992, p. 26-35.

SIMON, H. A. **Comportamento administrativo**. 2.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1971.

STACEY, R. D. **Complexity and creativity in organizations**. San Francisco: Berret-Koehler publishers, 1996.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems, **Administrative Science Quarterly**, vol 21, p.1-19, 1976.

_____. Enactment processes in organizations. In: **New Directions in Organizational Behavior**. Chicago: St. Clair Press, 1977.

_____. Educational organizations as loosely coupled systems. In: Peterson, M. (Org.). **Organization and governance in higher education**. Needham Heights: Ginn Press, 1991.

UM NOVO OLHAR SOBRE A BIBLIOTECA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO SUJEITO DO CAMPO

Eliane de Souza Silva¹

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões acerca da relevância da biblioteca escolar, no contexto educacional, de uma escola do campo, localizada no Município de Araucária, Paraná, Brasil. Tem-se como objetivo central analisar como a biblioteca escolar pode oferecer um ambiente favorável e propício para desenvolver o contato e o hábito da leitura dos educandos. A pesquisa possui como metodologia a observação do local, com registros em diários, entrevista com a funcionária da biblioteca e pedagogos da escola e análises dos materiais existentes no acervo. Contribuí para este estudo autores como: Soares (2006), Caldin (2005), Souza (2008), Freire (1996), entre outros. Dentre os principais documentos oficiais consultados estão os Parâmetros Nacionais Curriculares (1998) e Panorama da Educação do Campo (2007). Verificou-se que a biblioteca apresenta fragilidades, pois possui inúmeros exemplares de livros didáticos, e poucos livros de Literatura infantil, infanto-juvenil, clássicos da Literatura Brasileira entre outros. Não encontramos também varais de leitura, cartazes, redações, produções de textos realizados pelos alunos, mural informativo, um cantinho para leitura, entre outros. Entretanto, ao longo da pesquisa, que realizamos na escola, há um despertar do interesse dos pedagogos e da direção escolar de refletir acerca da importância da biblioteca no âmbito escolar. Reestruturou-se a biblioteca da escola e desenvolveram-se práticas e projetos colaborando em seu processo de ensino e aprendizagem e formação escolar, pois ler é aprender, e progredir, e recriá-lo, desvendar o mundo.

Palavras-Chave: Biblioteca Escolar. Educação do campo. Leitura. Projetos Escolares.

¹ Mestre em Educação, Pós-Graduada em Educação Especial com Ênfase em Inclusão, Metodologia do Ensino Superior, e Formação de Docentes e Tutores: Orientadores e Tutores Acadêmicos e Licenciatura em Pedagogia (em andamento), Graduada em Letras Português/Inglês. Centro Universitário Internacional Uninter. Email: eliane.enaile@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A partir das observações e pesquisas realizadas nas escolas no campo, é perceptível a necessidade de a biblioteca de uma instituição escolar estar bem definida, com organização e funcionamento adequados, para facilitar tanto o ensino quanto a aprendizagem dos alunos e professores, sendo, portanto, um local agradável, prazeroso e que supra as reais necessidades de leitura e escrita, ampliando o conhecimento e visão de mundo.

Ao inserir educador e educando em uma biblioteca prazerosa, com um ambiente diferente dos outros espaços educativos da instituição, um lugar com inúmeras atividades educacionais, colabora-se para que eles não se tornem apenas visitantes eventuais, mas, sim, usuários habituais que buscam variadas leituras e diversificadas fontes geradoras de novas informações. Promove-se, assim, uma interação entre todos os envolvidos com a escola, colaborando e melhorando o processo de letramento do educando, as leituras verbal e não verbal, entre outros aspectos.

Considera-se essencial que os responsáveis pelas instituições escolares (diretores, professores, coordenadores e funcionários da biblioteca) tenham consciência de que, para muitos alunos, esse local é o único que proporciona acesso a uma gama de textos e possui a incumbência de colaborar, direta e indiretamente, com a base da formação do aluno referente ao ensino formal. (BRASIL, 1998)

É relevante destacar que a biblioteca escolar deverá dispor de materiais bibliográficos, multimeios de diferentes autores, numa quantidade que ofereça suporte ao corpo discente e docente. Salienta-se a importância da arrumação desse acervo, como um local em perfeito funcionamento e bem organizado.

Outro aspecto considerado importante nesse ambiente é a sala de leitura, que se possível deverá ser um ambiente com materiais expostos, como revistas, livros, jornais, entre outros, com capas tendo boas ilustrações, de forma que o educando sinta interesse e necessidade de apropriação do seu conteúdo.

Constatam-se as intensas desigualdades e precariedade do acesso à educação escolar, em várias situações e contextos, no meio rural. Molina, Montenegro e Oliveira (2009), a esse respeito, destacam que 75% dos educandos são atendidos em instituições que não dispõem de biblioteca e têm poucos computadores, sem acesso à internet. Observou-se que impossibilitar esses alunos de ter acesso a uma biblioteca contribui de maneira negativa para o aprendizado de cerca de inúmeros sujeitos.

Atualmente, com os inúmeros avanços das tecnologias da informação e da comunicação, as bibliotecas necessitam (re)adequar-se à existência de novos suportes de informação, pois, numa sociedade cada vez mais grafocêntrica, o uso dessas tecnologias é muito comum em todas as áreas do conhecimento, principalmente com a chegada dos livros eletrônicos.

Gasque (2012, p. 85) destaca que

[...] o uso da informação compõe-se de atividades em que o indivíduo se engaja para apreender a informação e transformá-la em conhecimento. As habilidades intelectuais relacionam-se à decodificação da linguagem, à interpretação, ao controle e à organização do conhecimento. A decodificação e a interpretação, por sua vez, incluem atividades de leitura, estabelecimento de relações entre o conhecimento prévio e as novas informações, comparação de vários pontos de vista e avaliação. Controle e organização referem-se propriamente à organização da informação por meio do uso de instrumentos cognitivos como resumos, esquemas, mapas conceituais e elaboração de textos.

Diante disso, a escola deve aproveitar os vários benefícios possíveis dessas novas tecnologias, podendo ser utilizadas em diversificadas atividades que envolvem leitura e escrita, e

também em outros aspectos, como a catalogação dos materiais existentes no acervo, facilitando sua organização e controle, bem como a agilidade no atendimento aos alunos, professores, beneficiando, em suma, todos os usuários desse serviço.

A esse respeito, Souza (2008) menciona que poucos professores têm acesso a bibliotecas ou materiais didáticos para desenvolver um trabalho pedagógico que vai ao encontro da educação no campo. A autora aborda ainda que são problemas de infraestrutura e pedagógicos que estão na pauta das reivindicações, tanto dos movimentos quanto da organização da educação no campo. Também ressalta que, muitas vezes, não há material à disposição dos alunos, o preço dos livros é inacessível, e, ainda, há poucas bibliotecas e livrarias, ou seja, está sendo negado o direito a uma educação de qualidade, garantido no Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que destaca a educação no campo como uma política de Estado, assegurando, no art. 1º, “a garantia de condições de infraestrutura [...] bem como de materiais, equipamentos, laboratórios, biblioteca adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo”.

São inúmeras as limitações das bibliotecas, principalmente nas escolas no campo, como acervo obsoleto, principalmente na literatura infanto-juvenil, falta de materiais de leitura de acordo com a realidade dos alunos, seus aspectos sociais e culturais, entre outras. Outro grande desafio é transformar as bibliotecas em ambientes agradáveis, em que os alunos gostem de estar e que utilizem com prazer, não apenas para estudar.

A biblioteca é um processo educativo e pedagógico, que deveria ser de grande necessidade na instituição escolar, pois o educando não nasceu pesquisador, nem leitor, cabendo aos professores a tarefa de incentivar e estimular a leitura (BENASSI; SAVELI, 2009). Seguindo esse pensamento, entende-se que a leitura é o elemento mais relevante do imaginário do indivíduo. Ler significa (re)pensar, refletir, trocar opiniões, indagar, questionar, posicionar, em síntese, exercer plenamente a cidadania desde cedo. Nesse sentido, nota-se o papel significativo da leitura na formação escolar dos sujeitos.

É na biblioteca que o educando começa o desenvolvimento de sua autonomia de estudo, podendo (re)criar condições de inserção numa sociedade altamente modernizada e globalizada. Para Saveli (2003), a biblioteca deve ser um lugar privilegiado, o “pulmão” escola, pois é onde ocorre a socialização do conhecimento; assim, precisa ser estimulante e instigante para incentivar e fomentar a leitura e pesquisa dos educandos e comunidade. Enfim, um espaço que se visita e não que se habita.

Caldin (2005) destaca que a biblioteca é um organismo dinâmico, vivo, e que seus profissionais devem agir com dinamismo, driblando as dificuldades financeiras e os entraves burocráticos das bibliotecas escolares, especialmente as da rede pública. Entende-se que aqui entram em jogo suas habilidades diplomáticas e competências argumentativas para montar um acervo rico e diversificado. Observa-se que

[...] a Organização dos Estados Americanos (OEA) ao patrocinar uma experiência na área de bibliotecas escolares, envolvendo especificamente a Colômbia, Costa Rica, Venezuela e Peru, sintetiza o conceito de Biblioteca Escolar (1985) como instituição do sistema social que organiza os diversos suportes de informação para torná-los acessíveis à comunidade educacional. Constitui-se parte integral do sistema educativo ao participar de seus objetivos, metas e fins, devendo atuar como instrumento de desenvolvimento do currículo, fomento à leitura e à formação de atividade científica. É, portanto, elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente, estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisão em aula. Além disso, proporciona suporte aos pais de família e aos agentes da comunidade. (GASQUE, 2012, p. 118)

O papel que cabe à biblioteca escolar e, por extensão, ao profissional que nela atua é o de coordenar, estimular e (re)organizar o processo de leitura, para que, por meio dela, os educandos ampliem seus conhecimentos, bem como a sua imaginação e senso crítico, permitindo uma melhor inserção e atuação na sociedade grafocêntrica. É na biblioteca que os indivíduos podem (re)conhecer a complexidade do mundo, (re)descobrir os seus próprios gostos, pesquisando aquilo que mais lhes interessa, adquirindo novos conhecimentos e saberes, selecionando sua leitura livremente e sonhando com os mundos imaginários.

É preciso superar a concepção tradicionalista e estereotipada de que a biblioteca escolar é um local de punição para os alunos, o que transmite uma imagem absolutamente equivocada – “o aluno não obedeceu, não fez atividades, então vai para a biblioteca estudar, copiar ou ler”. Dessa forma, os alunos acabam tendo uma visão negativa desse ambiente e só querem ler livros para tirar boas notas nas provas ou porque o professor solicitou um determinado trabalho ou atividade daquele assunto.

De fato, em algumas escolas, a biblioteca ainda é um local para punição. Acredita-se que esta não é a melhor maneira de resolver o problema da indisciplina. Partindo da queixa dos professores em sala de aula, a coordenação pedagógica poderia realizar um projeto de intervenção junto à turma, buscando estratégias para ajudar os educadores a superar os conflitos. Realizar um trabalho reúne diálogos, reflexões, em síntese, conhecer mais os seus próprios alunos, a trajetória desses sujeitos, o contexto e a relação familiar.

Quanto ao espaço, a maioria das bibliotecas possui acesso restrito e é tratada como um ambiente destinado a guardar objetos e tesouros que não podem ser tocados ou apenas um local de depósito de livros doados por instituições ou governos, que fica isolado das outras dependências da escola. Paiva e Berenblum (2007, p. 85) também questionam o espaço da biblioteca, destacando que

[...] em grande parte das escolas esse dispositivo não existe como tal, sendo substituído por salas de leitura, cantinhos, etc. O desenho de bibliotecas nos projetos arquitetônicos das escolas é raro, inclusive quando foram projetadas como parte do edifício escolar, e a dinâmica institucional conduz ao reaproveitamento das bibliotecas como salas de aula, sempre que a escola pensa em expansão de matrícula [...]. Pelo contrário, muitas bibliotecas se confundiam com depósitos de livros amontoados sem nenhum critério nem organização e, muitas vezes, encontraram-se os livros empacotados em suas embalagens originais. Outras se reduziam a ‘armariotecas’, os livros encontravam-se guardados em armários trancados a chave, indisponíveis para consulta de alunos ou de professores.

No estudo de Benassi e Saveli (2009), por exemplo, verificou-se que, em duas instituições escolares pesquisadas, o local da biblioteca ou dos livros deixou de existir para virar sala de aula ou de informática. Tal constatação foi possível por meio do relato da pedagoga: “No momento, estamos sem a biblioteca porque o laboratório de informática ficou em seu lugar”. (p. 5)

A biblioteca, portanto, deve ser um centro de informação e difusão cultural, criado e mantido para os alunos, professores, funcionários da escola e comunidade, resgatando suas funções próprias: consultas, estudos, leitura, pesquisa, entre outras. A seguir, será abordada a biblioteca da escola pesquisada.

2 A BIBLIOTECA DA ESCOLA PESQUISADA

Figura 1, 2 e 3 – Biblioteca da escola.



Fonte: Eliane de Souza Silva

Durante a inserção na instituição escolar pesquisada, permeada de encontros para discussões e estudos, percebe-se que a biblioteca apresenta algumas fragilidades, tendo inúmeros exemplares de livros didáticos, pertencentes a diversas coleções, alguns recebidos de doações particulares e outros encaminhados pelo MEC, poucos dicionários, livros de literatura infantil, literatura infanto-juvenil, enciclopédias, clássicos da literatura brasileira, entre outros. Sentiu-se também a ausência de atividades que demonstrassem o exercício da escrita espontânea dos alunos, como redações, varais de leitura, produção de texto, cartazes e outros suportes que revelam a presença da escrita nesse local, o que geralmente é comum encontrar nesses ambientes. A biblioteca apresenta poucos recursos audiovisuais, atividades de incentivo de leitura e atividades extracurriculares; além disso, conta com um ambiente pouco agradável, com algumas mesas e cadeiras para confecção de trabalhos.

O local também é sombrio, com pouca luminosidade para a realização de leituras, além de a localização da seção de empréstimos e acervo bibliográfico estar no meio do espaço, dificultando um ambiente de silêncio e aconchego, essencial para pesquisas e estudos.

Nesse sentido, as reflexões expressas na obra de Soares (2006) demonstram condições relevantes para o letramento; uma delas é que haja disponibilidade de material de leitura. O que ocorre nos países de terceiro mundo é que se alfabetizam os alunos, mas não são oferecidas condições para ler e escrever; muitas vezes, não há material à sua disposição, o preço dos livros é inacessível, há poucos livros, bibliotecas e livrarias, entre outros fatores.

A biblioteca é frequentada e destinada à realização de pesquisas bibliográficas ou atividades de leitura nos horários vagos ou em atividades monitoradas pelos professores, funcionando com um sistema de empréstimo de livros, o que possibilita o acesso do aluno ao acervo da escola, motivando a leitura.

No que concerne ao profissional que trabalha nas bibliotecas, a figura mais comum encontrada nesse local é o “professor readaptado”, isto é, afastado da função por problemas de saúde. Quando a instituição escolar consegue colocar uma pessoa para exercer essa função, em geral ela não tem condições para estimular as práticas de leitura na escola, pois sequer é leitora assídua. Além disso, geralmente está adoentada, não se podendo exigir muita coisa.

A profissional que trabalha na biblioteca da escola investigada é uma telefonista afastada da função e remanejada para esse local, que não tem nenhuma formação específica para o trabalho.

Aqui na nossa biblioteca quem toma conta, é uma telefonista afastada de suas funções, tinha que colocar ela em algum lugar, daí colocaram aqui. Mas o ritmo dela é outro, uma tranquilidade, lentidão, sem muita imaginação e criatividade pra desenvolver atividades legais para os alunos, nem a catalogação que começamos a fazer, com a ajuda

dos profissionais do administrativo, não deu continuidade, agora, está assim tudo parado, desse jeito, os empréstimos ainda são feitos manualmente, controlado no caderninho. (Fala do Pedagogo A, 2012).

Compreende-se isso como um grande problema, tendo em vista que essa profissional não conhece a temática para administrar e organizar uma biblioteca, dificultando o atendimento ao aluno e usuários, o difundir e o fomentar a leitura no âmbito escolar.

A profissional que está em desvio de função por algum motivo não tem culpa de estar nesse departamento, desempenhando uma atividade para a qual não foi treinada; apenas ressalta-se a realidade das escolas no campo e de inúmeras instituições da cidade também.

Mesmo com limitações e dificuldades, a biblioteca da escola mantém-se aberta para atender às necessidades básicas de pesquisa escolar dos alunos e professores, ficando a difusão da leitura restrita ao espaço da sala de aula.

Ainda que a mídia impressa seja predominante num mundo altamente globalizado, o ambiente que possibilitaria maior envolvimento dos educandos está fragilizado. Fomentar uma interação agradável, dinâmica e criativa na biblioteca escolar é um desafio constante para as instituições escolares que desejam colaborar na formação de futuros leitores, críticos, autônomos e com capacidades essenciais para atuar na sociedade grafocêntrica. Isso se justifica pelo fato de a biblioteca ser uma das forças pedagógicas mais poderosas à disposição de professores, alunos e comunidade. O educando deve pesquisar e a biblioteca é um “órgão central” de pesquisa, da mesma forma que o “coração para o ser humano”. Ademais, com base nos depoimentos e observações a respeito do uso da biblioteca, é perceptível o pensamento de que a formação do leitor também é fragilizada. A leitura é pouco explorada e, quando acontece, é de forma regrada, distante tanto do prazer quanto da realidade dos alunos.

Constata-se, ainda, uma grande preocupação das escolas e universidades somente com o ensino, ou seja, com a transmissão dos conteúdos, deixando-se de lado a pesquisa, o que é de extrema relevância para o futuro dos educandos na sociedade atual. A esse respeito, há professores com dificuldades de orientar seus educandos em determinadas ações e procedimentos para o desenvolvimento efetivo de suas pesquisas bibliográficas, a escolha dos livros e a elaboração dos seus trabalhos. Alguns não acompanham os alunos a esse local ou, quando os encaminham, conduzem vários ao mesmo tempo, sem uma adequada definição do tema e do que deverá ser pesquisado, bem como pouca indicação de referência bibliográfica. Talvez seja solicitado ao aluno que pesquise determinado tema, mas têm por hábito indicar a obra de um único autor, não considerando a existência de outros pesquisadores que abordam o mesmo assunto, o que acaba prejudicando o contato do aluno com diferentes obras, impedindo o manuseio de livros de outros autores.

Diante da problemática levantada, verifica-se a necessidade de (re)estruturar a biblioteca. Conversou-se com a direção e coordenação da escola, que relataram reconhecer as fragilidades existentes no local e ter vontade de reorganizar o ambiente, ter mais livros de literatura, um cantinho de leitura, enfim, melhorar o ambiente; no entanto, por inúmeros motivos, como falta de tempo e ajuda, a situação está assim.

A nossa biblioteca é realmente precária, temos muitos livros didáticos, que já não temos mais espaço pra guardar, sabe aquelas barsa antiga, ainda temos a gente não sabe mais o que fazer com tanto material antigo e livro didático, e o que realmente os alunos e professores precisam quase não têm. Como a biblioteca tem muitos livros antigos, acabam gerando um cheiro ruim, tornando assim um ambiente onde os nossos alunos não têm muito interesse. Realmente a nossa escola precisa de uma biblioteca com melhores condições, com mais livros de literatura, materiais atrativos, um ambiente agradável. (Fala do pedagogo A, 2012)

Foi expressado total apoio para iniciar o trabalho. Num primeiro momento, fez-se a organização do local, separando-se os livros por áreas e retirando o lixo, muitos papéis e objetos inutilizáveis. O local estava sujo, com muito pó e odor desagradável. Inúmeros materiais encontram-se em caixas fechadas no canto da biblioteca, como dicionários e livros enviados pelo MEC.

O professor pode trabalhar múltiplas atividades com os alunos por meio do uso dicionários. O documento do MEC (2006) intitulado Dicionários em sala de aula traz inúmeras proposições para explorar no cotidiano. Cada professor poderá escolher a atividade mais indicada para o perfil de cada turma.

Ademais, observa-se que na educação básica foi lançado o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), principal iniciativa governamental para estimular o uso das bibliotecas escolares, parte do programa de formação de leitores instituído pelo MEC, tendo como objetivo a democratização do acesso à cultura e informação. O objetivo principal do programa é a distribuição de livros nas instituições públicas da educação básica, com o total de títulos do acervo definido proporcionalmente ao número de matrículas de cada escola.

Em 2006, o MEC concluiu a avaliação do programa, que mostra que a distribuição de acervos não é suficiente para a valorização das bibliotecas no processo educacional, nem promove o desenvolvimento da leitura. A partir desse diagnóstico, lançou o documento intitulado Por uma política de formação de leitores, que propõe a qualificação dos recursos humanos, a ampliação das oportunidades de acesso aos diversos materiais de leitura e a avaliação das ações desenvolvidas como os três grandes eixos de ações no estímulo à leitura.

Outros materiais que se encontram em caixas lacradas e guardadas na instituição pesquisada foram os cadernos² da Série Geologia na Escola, que abordam diversos temas relacionados às ciências da terra, como informações sobre a geologia no Paraná, a profissão de geólogo, os minerais, a sua diversidade, formas de identificação, a importância da compreensão da origem e da evolução das rochas, entre outras. Além dos cadernos, no kit vem uma caixa com várias rochas e uma lupa. São materiais atrativos, com inúmeras imagens e ilustrações. Acredita-se que os alunos gostariam de estudar com esses materiais; o professor poderia aproveitar e trabalhar os conteúdos dos cadernos e posteriormente realizar aulas práticas, em que os educandos manuseariam esses objetos, tocando, discutindo com os colegas a temática, associando a teoria com a prática, afinal, esses materiais enviados pelo MEC devem ser utilizados e não ficar em caixas lacradas no canto da biblioteca.

Houve uma reflexão da direção e coordenação pedagógica, o que oportunizou um novo olhar sobre a importância da biblioteca no contexto educacional da escola do campo, visando a criar um ambiente agradável para os alunos sentirem-se estimulados, de modo a frequentar mais o local. Um cantinho da leitura foi montado, melhorando o ambiente; o diretor comprou alguns materiais para esse local, como tapete infantil, revistas em quadrinhos, entre outros. Entende-se que o ambiente poderá ter livros confeccionados pelos próprios alunos. De fato, é muito relevante que o lúdico seja trabalhado com atividades de leitura na escola e principalmente na biblioteca, para que os alunos sintam-se à vontade com as práticas leitoras, sendo conseqüentemente, leitores. Ainda, conseguiram-se doações de livros com as colegas do Observatório³ da Educação.

² Esses cadernos também estão disponíveis para *download* em formato pdf (Acrobat Reader) no *site* <http://www.mineropar.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=97>. Acesso em 25 de mar. de 2016.

³ O Programa do Observatório da Educação/CAPES/INEP – modalidade em rede, foi aprovado pelo Edital nº 038/2010, intitulado “Realidade das escolas do campo na região Sul do Brasil: Diagnóstico e intervenção pedagógica com ênfase na alfabetização, letramento e formação de professores”. O projeto foi desenvolvido desde fevereiro de 2011 até fevereiro de 2015, em parceria pelas seguintes instituições: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (proponente), Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul (UFPel) e Universidade Tuiuti

Atualmente, todas as turmas têm um dia e horário fixo durante a semana para frequentar a biblioteca, sob a supervisão e orientação da professora de Língua Portuguesa, estando a escala afixada na biblioteca e nas salas. Além disso, nota-se que os alunos estão frequentando mais o local.

A biblioteca escolar é um espaço adequado para desenvolver tanto o hábito quanto o gosto pela leitura, além do interesse pela pesquisa e conhecimento, entre as crianças, adolescentes e jovens nas escolas. Em uma biblioteca com acervo variado, incluindo diversos suportes, livros de literatura e atividades recreativas que envolvam a leitura e a escrita, o hábito da leitura pode concretizar-se de forma natural e espontânea, sem a necessidade de ler ou estudar como uma obrigação e punição. A leitura implica, principalmente,

[...] a produção e a construção de sentidos, processo no qual o sujeito se constrói como leitor em interação com o texto, com outros textos, a partir de sua própria história de leitor e de suas experiências de vida. Considera-se, então, que o acesso a bens culturais é condição fundamental no processo de constituição do leitor, ao mesmo tempo que é essencial realizar um tipo de trabalho com a leitura que permita refletir acerca dessas relações, dos sentidos apreendidos a partir do texto e dos sentidos produzidos e reconstruídos pelo leitor. (PAIVA; BERENBLUM, 2007, p. 82)

O professor pode utilizar a biblioteca como recurso didático para complementação das atividades realizadas em sala de aula. Realmente, apesar de as bibliotecas não estarem incluídas no currículo escolar, elas podem ser bastante utilizadas, configurando um recurso disponível para o desenvolvimento de atividades que envolvem leitura, escrita, produção, recreação, entre outras. Nesse sentido, acredita-se que o local, além de despertar o gosto e interesse pela leitura como forma habitual de lazer, tem como objetivo a formação do cidadão consciente, com capacidade de pensamento criativo, crítico e reflexivo. Em síntese, isso significa uma maior participação do profissional que nela trabalha no processo cultural de que faz parte, bem como dos educadores, pedagogos, diretores e pesquisadores, que veem na leitura um ato de conscientização e libertação do indivíduo.

Segundo Gasque (2012, p. 155), “as bibliotecas trazem em seu bojo a ideia de espaço dinâmico e interativo com a produção intelectual humana que visa à criação de conhecimento e à inovação em benefício da coletividade”. Nesse lugar de aprendizagem, a leitura possibilita conversar com todas as maneiras de pensamento, superando as barreiras de cada leitor e, conseqüentemente, ampliando a visão de mundo. Dessa forma, compreende-se que, se o professor utilizar a biblioteca para uma complementação do conteúdo desenvolvido no cotidiano da sala de aula, incentivando a pesquisa, a leitura, boas escolhas de livros, trabalho com diversas produções de texto, irá promover a descoberta de novas informações, evitando que o educando apenas copie trechos de livros. “Enquanto ensino, continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, por indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (FREIRE, 1996, p. 29)

No próximo tópico, traz-se o desenvolvimento de práticas e projetos na biblioteca, demonstrando-se os indícios de mudanças na aprendizagem dos alunos a partir das experiências com diversos gêneros textuais.

do Paraná (UTP). Os critérios de escolha das escolas foram os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

3 PROJETOS E PRÁTICAS NA BIBLIOTECA DA ESCOLA

Figura 4 – Projetos desenvolvidos na biblioteca.



Fonte: Eliane de Souza Silva

O desafio enfrentado na atualidade pela educação é oferecer a instituição escolar como espaço significativo de atuação na formação dos indivíduos, mas é comum ainda se ver, em algumas instituições, situações de ensino e aprendizagem com práticas pedagógicas isoladas, fragmentadas e descontextualizadas da realidade social dos sujeitos, não propiciando tal formação, pois o educador atua como um transmissor de conteúdos e o discente, como passivo e receptivo nesse processo.

Conceber o sujeito como um ser social, histórico e complexo, firmado e (re)construído em espaços diversificados de socialização, que incorpora e (re)cria processos autônomos de intervenção, é convencer-se de que a instituição escolar e o processo de ensino e aprendizagem não podem continuar parados e vazios, sendo uma mera reprodução de conteúdos. (GARRIDO, 2008)

Nessa perspectiva, o trabalho com projetos escolares é uma das maneiras de promoção do conhecimento significativo, que desenvolve a autonomia e a participação. É um processo criativo para os educadores e educandos, que permite estabelecer ricas relações entre o ensino e a aprendizagem, por meio da busca de informações significativas para a compreensão, representação e resolução de uma situação-problema no âmbito escolar.

É essencial dar preferência à realização de atividades escolares em forma de projetos, pois é um modelo seguro de amenizar o distanciamento entre a vida e a instituição escolar, além de proporcionar a integração do sujeito à própria vida.

Ao apresentar essa proposta, é relevante ressaltar o papel do diretor/coordenador/professor, que assume o compromisso com a transformação da realidade, o desejo e a coragem de inovar e (re)criar uma nova postura como profissional. Isso porque o ensino dá-se por intermédio das experiências vivenciadas e o educador, ao propor situações de ensino baseadas nas descobertas espontâneas e significativas para os alunos, proporciona a aprendizagem. (GARRIDO, 2008)

Para desempenhar o trabalho com projetos, propõe-se um novo perfil de diretor/coordenador/professor: um profissional reflexivo, que busca novidades, surpreende-se com o educando, repensa e reflete sobre as hipóteses levantadas pelos alunos, reformula situações-problema, cria e recria novas situações de ensino e aprendizagem e não se incomoda com o movimento da sala de aula e na biblioteca que propõe o ensino indagador. De modo geral, sua tarefa consiste em transformar a matéria que ensina, para que seus educandos possam compreendê-la e assimilá-la. (TARDIF, 2002, p. 120)

O diretor/coordenador/professor que utiliza e desenvolve práticas diferenciadas na sua escola preocupa-se em motivar os educandos para a produção do conhecimento, oportunizando que eles sejam sujeitos de direito, autores e protagonistas da sua história. O trabalho com projetos oferece prazer ao aprender, estudar e interagir com os outros, valorizando o trabalho em coletividade, conduzindo-os a uma aprendizagem significativa e com sentido. Os alunos tanto assistem às aulas quanto participam delas.

Os PCNs (1998), ao abordar os projetos, enfatizam que eles permitem dispor do tempo de maneira flexível (dias ou meses) e, quando são de longa duração, permitem que os educandos se envolvam no planejamento das tarefas, aprendendo a controlar o tempo, dividir e redimensionar as atividades, avaliar os resultados em função do plano inicial. O documento ressalta também que os projetos, além de oferecer condições reais para a leitura, escuta e produção de textos orais e escritos, carregam exigências de grande valor pedagógico, pois:

- criam condições de ler grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir;
- permitem que o aluno aprenda a produzir textos escritos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente;
- colocam de maneira mais acentuada a necessidade de refação e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato, para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor;
- permitem interseção entre conteúdos de diferentes áreas e/ou entre estes e o tratamento dos temas transversais nessa área. (BRASIL, 1998, p. 41)

Compreende-se que o plano de solucionar ou resolver um problema é o fio condutor para o conceito de um projeto. Assim, teoricamente, para que os sujeitos aprendam e diminuam as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, além de obter acesso a uma gama de materiais escritos, defende-se um projeto de trabalho que contemple atividades baseadas nas concepções da alfabetização e letramento, no sentido de reconstruir significados tanto pela palavra escrita quanto pela valorização de sua oralidade, determinada a partir da realidade dos sujeitos.

Assim, a concepção de educação assumida nesta pesquisa tem como base que toda prática pedagógica se dá em um contexto histórico, concreto, social, econômico, cultural e político. Segundo Freire (1981, p. 15), o entendimento da “unidade da prática e da teoria, no domínio da educação, demanda a compreensão, também, da unidade entre a teoria e a prática social que se dá numa sociedade”. Em suma, é impossível falar do sujeito do campo sem considerar o meio em que ele vive, isto é, as identidades, os saberes, as experiências, os aspectos sociais e culturais.

Desde o contato com a escola pesquisada, o que sempre preocupou foi desenvolver estratégias de trabalho com a leitura e escrita que propiciassem muito mais do que a simples aquisição na decodificação e transcrição do código escrito; portanto, o trabalho com projetos escolares na perspectiva da alfabetização e letramento mostrou-se adequado para atender a tais necessidades.

Para Soares (2006), no alfabetizar letrando, ocorre o ensino da leitura e da escrita dentro das práticas sociais de letramento, para que os educandos possam ao mesmo tempo ser alfabetizados e letrados, constituindo uma nova postura no processo de aprendizagem, que coloca o educando como construtor de seu conhecimento, pois reflete e reformula o que é aprendido; nesse contexto, o diretor/coordenador/professor tem a função de ser interlocutor e facilitador, propiciando um local que tem como foco principal a aprendizagem condizente e significativa.

Posteriormente, desenvolveram-se projetos na biblioteca da escola, que serão abordados a seguir.

O projeto desenvolvido pela pesquisadora com as professoras e pedagoga – O universo da leitura – tem os seguintes objetivos: demonstrar gosto pela leitura e escrita; apreciar o momento das histórias com entusiasmo e prazer; conhecer/explorar a escrita como prática de uso social; produzir textos orais; e usar a escrita como maneira de comunicação entre os colegas da escola e a comunidade em que vivem. Para atingi-los, é essencial articular algumas estratégias de ensino, como a organização de um local adequado e o planejamento de atividades didáticas diárias. Assim, foram organizados e disponibilizados materiais escritos diversos, como livros infantis, de contos, de fábulas, jornais, revistas, gibis, livros de receitas, em um espaço em que ficassem à disposição de todos, permitindo seu fácil manuseio pelos leitores aprendizes.

As principais atividades diárias desenvolvidas foram: leitura de um livro ou uma poesia, poema, crônica, rimas, parlenda, trava-língua ou conto (leitura compartilhada e leitura individual); manuseio de diversos materiais escritos, com levantamento de hipóteses sobre o material e figuras, de maneira a contribuir na (re)construção de significados; leitura de textos informativos e instrucionais, com o objetivo de aprender a selecionar informações; escrita de textos com intervenção da professora, pesquisadora ou em grupos; momentos de diálogo, debates e discussões para os educandos desenvolverem a capacidade de inferir, elaborar versões, realizar levantamentos a respeito de determinado assunto e compartilhar suas experiências e vivências; realização da ficha técnica do livro lido e um comentário crítico sobre ele.

Ao final, a professora e pesquisadora realizaram intervenções de ensino, no intuito de melhorar os comportamentos de leitura, corrigir, fazer intervenções diferenciadas, em pequenos grupos ou individuais, tendo momentos coletivos para os momentos de informação. É relevante ajudar o aluno a tomar consciência da natureza de sua atividade perceptiva quando lê, provocando, dessa maneira, uma observação e uma reflexão sobre sua ação. (FOUCAMBERT, 2008)

3.1 EXPLORANDO TRAVA-LÍNGUA E RIMA

O trabalho explorando trava-língua⁴ e rimas⁵ foi um sucesso com os educandos, e constituiu uma maneira lúdica e cativante para resgatar o desejo e entusiasmo pelo estudo e leitura.

Inicialmente, realizaram-se momentos de leitura e troca de informações em sala de aula acerca da temática; posteriormente, os alunos fizeram pesquisa em casa com os pais, familiares e comunidade, trazendo várias informações. Em sala de aula, houve momentos de debates, discussões e reflexões acerca do assunto e foi uma surpresa a participação e comprometimento de todos e o domínio das pesquisas apresentadas, tanto na teoria quanto na prática.

Ao final, organizaram-se e montaram-se cartazes com os trava-línguas, as rimas, os dados coletados, e os conteúdos apresentados pelos alunos. Ao visualizar os cartazes, notou-se que a disposição do título na cartolina estava adequada, o desenho realizado pelos educandos havia sido colado, outros fizeram diretamente na cartolina e constavam somente tópicos importantes sobre a temática estudada, condição essencial para uma boa apresentação em um cartaz.

Não foram desvalorizados os desenhos realizados pelos alunos nos cartazes e nas produções textuais, pois acredita-se que a utilização dessas formas de expressão pode se configurar como via de estimulação do enriquecimento significativo do universo dos alunos.

É importante o professor valorizar a criação dos seus educandos, incentivando-os a produzir, ler e ser críticos de seus próprios textos. Quanto mais o educando é estimulado, mais

⁴ Trava-língua é uma espécie de jogo verbal que consiste em falar, com clareza e rapidez, frases ou versos com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar ou sílabas formadas com os mesmos sons, mas em ordem diferente. Além de aperfeiçoar a pronúncia, serve para divertir e provocar disputa entre amigos.

⁵ Rima é uma repetição do mesmo som, no fim de dois ou vários versos, ou seja, uma palavra que rima com a outra.

ele quer produzir e sabe-se que não se pode ensinar a língua como um conjunto de regras que não têm ligação com os atos de comunicação; o ensino dela deve estar relacionado à produção de textos.

Ao propor um local em que os educandos possam se expor e utilizar várias linguagens para se expressar, como a produção de texto, os cartazes, as poesias, há o enriquecimento pelas interações com diversificadas formas de manifestação e expressão. É preciso valorizar a criatividade e livre expressão dos alunos, considerando o desenho, a imagem e a oralidade. Dessa forma, a língua será valorizada e enobrecida em sala de aula.

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura [...]. (BRASIL, 1998, p. 19)

A escola precisa levar em consideração o ensino da linguagem como um processo de interação, um elemento essencial às práticas sociais presentes e futuras dos alunos, pois o ensino de língua materna na instituição escolar deveria se preocupar essencialmente em levar o educando a se tornar hábil a utilizar de maneira eficaz a língua de todas as formas que forem necessárias, valorizando sua linguagem.

Campos (2003) afirma que usar a linguagem em sala de aula numa perspectiva de escrita emancipatória seria um processo que refletiria a luta pelo poder na sociedade

O uso da linguagem, ao contrário do que a escola enfatiza, não é desinteressado e neutro, mas deve ser visto como impregnado pelo mundo social que a envolve. Daí necessitarmos de políticas de formação profissional que levem em consideração uma concepção de linguagem e leitura voltadas para a superação de práticas escolares tradicionais, expressas através de um discurso pedagógico autoritário, ainda hoje muito presente no ambiente escolar. (CAMPOS, 2003, p. 192)

Na escola, o trabalho com a linguagem deve ser feito através de um constante processo de leitura, interpretação, compreensão, reflexão, (re)construção e transformação de textos, de modo a levar o educando, no “momento adequado, a sistematizar os aspectos gramaticais da língua, bem como a interagir nas mais variadas situações enunciativas da vida cotidiana”. (CAMPOS, 2003, p. 72)

Quanto às atividades, explorando as parlendas, contos, adivinhas, trava-línguas e rimas, Colombo e Oliveira (2007) ressaltam que elas transmitem valores sociais, saberes, e, ao mesmo tempo, distraem por seu poder transformador, pois ensinam e divertem. Ainda, proporcionam aos alunos ultrapassar a mera retenção de informações na memória, desenvolvendo “habilidades reflexivas e criativas, que permitem prepará-las para a aquisição sistemática educacional, em diferentes dimensões, como a técnica, a científica, a política e a social, construindo e reconstruindo-se como um ser humano social e ativo”. (p. 9)

Camargo (2007), por sua vez, aponta que trabalhar a leitura e escrita com rimas é quebrar o feitiço das palavras, ouvindo as terminações com ciência e consciência. As rimas ditadas, lidas, ouvidas, memorizadas, cantadas e entendidas diariamente fora do âmbito escolar

[...] são vozes interiorizadas que se alojam no cérebro e dialogam num processo singular e único de cada sujeito. São vozes dos outros que vão se instalando e misturando,

modificando os esquemas cerebrais anteriores. São vozes alheias, vozes dos outros, que, do interpsicológico passam a fazer parte do intrapsicológico. (CAMARGO, 2007, p. 96)

Por sua vez, Foucambert (2008) afirma que a leitura explicada⁶ é um momento relevante entre as intervenções, devendo ser uma confrontação das leituras individuais, em voz alta e silenciosa. O que o professor e o pesquisador tentam com tal atividade é a possibilidade de produção e compreensão de textos, poesias, entre outros, sempre de forma mais crítica e criativa.

3.2 VARAL DE POESIAS

A socialização e a difusão da produção dos alunos são muito relevantes, mas muitas vezes deixadas de lado para serem resgatadas num determinado momento, no qual, muitas vezes, já perderam o sentido. O diretor/coordenador/professor pode usar essa etapa para motivar os educandos a produzir seus próprios textos individuais, em duplas ou em grupos. Nota-se que, quando os alunos souberam que sua produção seria exposta na biblioteca, num varal de poesias, o comprometimento e envolvimento com o seu texto foram bem maiores.

Um trabalho crítico com a escrita de textos poéticos no âmbito escolar abre espaço para a criatividade e a possibilidade de múltiplas leituras, permitindo ao educando ultrapassar a repetição do discurso escolar padronizado e produzir uma escrita significativa. Nesse sentido, o trabalho com poesias demonstra a possibilidade de se explorar uma forma de linguagem que não tem seu valor relacionado à funcionalidade, ao utilitarismo, tão comum à escrita usada no cotidiano. A poesia permite exceder esse “escrever para”⁷, pois se relaciona com um escrever gratuito, cujo valor está na fantasia, no lúdico, na satisfação experimentada pela pessoa que a escreve ou lê. (OLIVEIRA, 2004, p. 87)

Ao trabalhar a leitura, os vocabulários desconhecidos pelos alunos eram pesquisados nos dicionários e eles escreviam o que compreendiam, visto que, no início das observações, percebe-se que o dicionário era pouco utilizado em sala de aula e na biblioteca. Dessa forma, o educando passa a se assumir como ser pensante, transformador, criador, comunicante (FREIRE, 1996), reconhecendo-se como um ser histórico, cultural e consciente das suas possibilidades, que representam sua luta como sujeito de desejos e direitos, como sujeito político.

Segundo Foucambert (2008), ao trabalhar a leitura no 5º ano, o educador tem a responsabilidade de incitar, preparar, retornar às situações de aprendizagem vividas anteriormente, graças a debates sobre um tema, um livro. Esse trabalho de instigação é de fundamental relevância.

Na pesquisa, as possibilidades de leitura em sala e na biblioteca difundiram-se, surgindo reflexões entre os colegas. No momento das leituras coletivas, por exemplo, surgiram diversas perguntas e pontos de vista acerca do tema discutido ou obras. O acesso aos livros permitia que alguns conhecimentos fossem produzidos entre os educandos, independentemente da intervenção sistemática da professora ou pesquisadora. Eles trocavam conhecimentos de mundo e discutiam assuntos diversificados, com base nas obras que entre eles circulavam.

De fato, a proximidade entre o leitor e o texto, na forma de livro, motiva o interesse e induz à leitura (ZILBERMAN, 2006). Nesse sentido, entende-se que os educandos queriam ler mais; na verdade, queriam ler o mundo, como diz Paulo Freire (1989). Os alunos começaram a enxergar com novos olhos o verdadeiro universo dos livros, como maneira lúdica na aprendizagem. Apresentar a leitura do livro no espaço escolar, de forma a atingir uma dimensão

⁶ Na expressão ‘leitura explicada’, a palavra deve ser entendida como ato de leitura e não como texto lido, de forma que o que se explica é a leitura que se faz de um texto. (FOUCAMBERT, 2008).

⁷ Com essa expressão, a autora refere-se a arrumar um emprego, sabendo assinar o nome entre outros semelhantes.

prazerosa, é desarticular da escola práticas de leituras estruturalistas e proporcionar um espaço de possibilidade no (re)conhecimento de sua história de vida.

Outro aspecto que chamou atenção foi o processo de interação entre os educandos a partir das obras escolhidas. Eles mostravam cenas uns para os outros, sorriam em razão de alguma imagem que lhes chamava atenção, às vezes trocavam de livro com o colega e faziam comentários. Realmente, o ato de leitura, como aponta Foucambert (2008, p. 149), é “uma investigação, uma penetração, um desvelamento”.

A ida à biblioteca para consulta de materiais, revistas, jornais, realização de trabalhos, pesquisas, é instrumento relevante para que os educandos possam entender o que é fazer pesquisa, onde e quais fontes consultar. Para alunos oriundos de camadas populares, que geralmente não possuem materiais para esse fim em casa, essa iniciação e orientação necessitam, essencialmente, passar pela escola, principalmente pelas mãos do educador.

3.3 TRABALHANDO JORNAIS

Explorou-se também o trabalho com jornais, ideia que veio depois de detectada, no início da pesquisa, uma insuficiência de trabalho com esses materiais na instituição.

Inicialmente, é relevante ressaltar a inserção desses educandos na sociedade letrada, com o uso da língua escrita nas várias maneiras que o jornal apresenta, oferecendo a possibilidade de ler as notícias, informações, receitas, (re)pensar acerca da solução dos jogos, dos desafios, das cruzadinhas e, ainda, agir e interagir melhor com algum membro da família ou colega, compartilhando os conhecimentos e informações que o jornal apresenta e, conseqüentemente, propiciando momentos de sociabilidade e interação. Além disso, o jornal é um material com temas atuais, atraente e de fácil aceitação por parte de alunos das mais variadas idades e anos escolares.

O jornal é uma coletânea de textos de gêneros variados: editoriais, notícias, classificados, reportagens, horóscopos. Em razão da diversidade de textos presentes em um único suporte, nota-se a relevância do trabalho com o material, fonte de textos diferentes que cumprem diversas funções para o leitor, como informar sobre os acontecimentos atuais, entreter, divulgar produtos e a programação cultural e (in)formar opinião. Quando o professor traz um jornal para a sala de aula para ler com os alunos, oferece a oportunidade para que, eles mesmos, lidem com a língua em um de seus usos concretos, amplamente utilizado pela sociedade. Em geral, o jornal é um suporte de textos conhecido pelos educandos, sendo encontrado em bancas de revistas, distribuído em diferentes estabelecimentos e vendido nos sinais das vias públicas.

Dividiu-se a turma em grupos e distribuíram-se alguns jornais. Após uma leitura, fez-se a escolha de uma coluna do jornal de cada grupo e pediu-se que a comentassem. A escolha foi realizada também pelos educandos, que manifestaram interesse por um trecho que lhes chamou atenção. A produção escrita constou de uma notícia elaborada pelos alunos, que finalizaram suas atividades e circularam pelas carteiras dos colegas, conversaram entre si e vivenciaram um processo de ensino e aprendizagem coletivamente.

Propiciaram-se nos grupos momentos não apenas de criação, mas também de revisão dos textos pelos outros colegas do grupo, sem nenhum constrangimento, mas com a posição de que os erros permitem aos sujeitos aprender, superar os limites e desafios e, principalmente, crescer. Assim, os educandos faziam um exercício de compreensão e leitura com foco em aperfeiçoar e enriquecer a sua própria escrita e também a dos amigos.

Posteriormente, o texto era revisto pela professora e pesquisadora. Ressalta-se que o enfoque foi modificado: não se buscam erros para punir ou retirar algo dos alunos, mas para aperfeiçoar a comunicação, melhorar e aprender.

Os educandos sentiram-se instigados com a proposição de ler o jornal, manusear o material, produzir e reescrever notícias; muitos aproveitaram para compartilhar com os colegas as produções nos grupos. Rojo (2004, p. 5), em texto intitulado Letramento e diversidade textual, ressalta que “ler uma reportagem numa revista ou um conto num livro, dar uma aula que se baseia em escritos, [...] fazer um relatório, ler notícias no jornal impresso [...] são práticas letradas que envolvem gêneros específicos que se configuram em textos específicos”.

Segundo Grossi (2008, p. 124), trabalhar com o jornal e seus suplementos possibilita “a discussão de uma série de conhecimentos e, por que não dizer, uma tomada de consciência pela professora dos bens simbólicos que circulam na cidade, a que as crianças não têm acesso”.

Explorar os gêneros de circulação social concreta é relevante para a prática social ativa e cidadã dos educandos, desde guiar-se por rótulos e receitas nas práticas cotidianas culinárias, até explorar um romance ou escrever uma notícia de jornal. Nada impede que as práticas pedagógicas se deem sobre textos interessantes e importantes, em vez de frases descontextualizadas e às vezes insignificativas (ROJO, 2004). Convém citar que a presente pesquisa deu prioridade aos gêneros textuais como estratégia prazerosa de aprendizagem, repensada a partir da multiplicidade dos diferentes suportes textuais, de forma que o educando note os vários discursos e exercite a reflexão do seu próprio discurso. Nesse viés, qualquer prática pedagógica que implique repetir um discurso obrigatório e constrangedor não será contemplada.

Em pesquisa realizada numa escola pública, Vito (2013) conclui que, anteriormente ao trabalho desenvolvido com o jornal, os educandos não discutiam, nem demonstravam maiores preocupações com os fatos que acontecem na sociedade. Após utilizar frequentemente o jornal em sala de aula, os alunos passaram a se posicionar e também opinar sobre os assuntos discutidos durante as aulas, bem como sobre fatos ocorridos na escola e na comunidade, fazendo, inclusive, proposições de melhoria, isto é, “houve um grande avanço na oralidade e na capacidade de argumentação”. (p. 9)

A autora reitera que houve um progresso no vocabulário, sendo constatado, em alguns momentos, que o aluno utilizou determinadas palavras que não eram do cotidiano, tanto na escrita quanto na oralidade, pronunciando-as ou escrevendo-as. Essa ousadia foi muito positiva, uma vez que os educandos não se intimidaram em utilizar em seu dia a dia as palavras que aprenderam durante o desenvolvimento do trabalho com jornal. “A criticidade e a capacidade de análise foram os destaques do projeto, podendo ser claramente evidenciados nas produções e registros dos alunos”. (VITO, 2013, p. 9)

Soares (2006, p. 58-59) postula que é necessário criar condições para que os educandos passem a ficar imersos em um ambiente de letramento e possam nele adentrar, ou seja,

[...] num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer.

Numa sociedade grafocêntrica, trabalhar e oportunizar na escola materiais, temas atuais e atividades que aproximem os alunos do dia a dia é (re)significar a aprendizagem, colaborar para que eles entendam o mundo e a sociedade, preparando-os para a ação. É dar prioridade à leitura crítica da cidadania, apropriando-se da palavra como um instrumento de luta; de poder; aos poucos, os alunos tornam-se leitores críticos, não apenas dos textos, mas do mundo que os cerca.

Explorar o trabalho com a leitura e o desenvolvimento de diversas atividades com o jornal permitiu aos alunos emergir no mundo do conhecimento, atualizar-se, refletir sobre vários tipos de linguagem, sentindo a verdadeira significação do aprender. É preciso oferecer a

possibilidade de os educandos aprenderem outros tipos de leitura. Por isso, concorda-se com o pensamento de Freire (1989), quando afirma que ler é muito mais que decodificar palavras, é ler o mundo.

A professora ficou muito feliz com todos os trabalhos e principalmente com a produção de textos e os avanços dos alunos: “*Eliane quanta coisa legal para trabalhar e explorar com os alunos, muito obrigada por mostrar esses caminhos*”. Foi uma grande troca de experiências para todos, momentos ricos de aprendizagem, uma experiência gratificante que jamais vou esquecer. O mais relevante não foi a “repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”. (FREIRE, 1996, p. 45)

Perceberam-se, no desenvolvimento dos projetos, a aproximação e a apropriação do aluno em relação à linguagem, como maneira de comunicação e interlocução, sentindo-se capaz de agir e interagir, criar e (re)escrever textos com validade, assumindo posição de autor, sem punição, obrigação ou imposição, mas de forma prazerosa e agradável. Notou-se também a presença da escrita significativa e de uma oralidade crítica e contextualizada. Isso traz indícios de que, ao planejar e executar um projeto com compromisso político e de transformação, é possível proporcionar um ensino da linguagem que ultrapassa e abandona a utilização de práticas mecânicas e fragmentadas para garantir efetivamente a apropriação da leitura e escrita.

Quando a leitura e escrita ganham significado, o educando nota que representam maneiras de expressão mais válidas para a interação com o universo, alcançando, dessa forma, seu papel como práticas sociais. Os alunos sentem que têm a capacidade de (re)produzir com autonomia e se expressar, usando a escrita como maneira concreta de comunicação, sendo autores da sua própria história, reconhecendo-se como indivíduos de direitos. Entende-se que “produzir conhecimentos significa colocar os sujeitos da aprendizagem numa perspectiva de questionamento que leve ao estudo e à reflexão. Estes podem tornar possível, de forma coletiva, a construção do conhecimento sobre a própria realidade”. (CUNHA, 2004, p. 156)

Ao trabalhar a produção de textos, é de suma importância que os educandos sejam incentivados de várias formas, com gestos e palavras, sendo relevante mostrar a eles que o que escreveram é obra e criação própria, sendo eles os autores de seus textos; isso é mérito deles, utilizando a criatividade, a investigação, a curiosidade e a reflexão.

Ao final, quando conversado com a professora, disse: “*Olha, Eliane, como os trabalhos deu resultado, eu não sabia que tinha alunos com tanto potencial, e até poetas, eles me surpreenderam hein*”.

A maioria dos professores vive num ambiente de complexidade, no qual participam de várias interações sociais por dia; é também fruto da realidade cotidiana das instituições escolares e, muitas vezes, incapaz de fornecer uma visão crítica aos seus educandos, porque “eles mesmos não a têm, por que se veem confrontados no ajustamento de seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla da sociedade”. (CUNHA, 2004, p. 153)

A participação assídua dos educandos durante o desenvolvimento dos projetos, demonstrando conhecimento do texto lido, da história, da notícia, da poesia, da rima, a partir da exposição oral ou escrita, apresentou um rendimento superior em comparação às situações iniciais presenciadas. A apatia apresentada no começo da pesquisa deu lugar a alunos alegres, sorridentes, oferecendo-se para participar, perguntando, lendo, escrevendo, pesquisando; numa determinada aula, a professora se emocionou. Foi um trabalho maravilhoso!

Observa-se, no trabalho com projetos, uma mudança no comportamento dos participantes da pesquisa, com uma aproximação maior entre educador e educando; aquele buscou vencer o papel de transmissão do conhecimento, tornando-se mediador do processo, enquanto este se tornou, de fato, agente do processo. Em suma, o processo de ensino e aprendizagem tornou-se dialógico, contrário à concepção do educador como único detentor e transmissor do saber,

transformando os alunos em partícipes ativos no processo de sua aprendizagem, indivíduos criadores do seu ato de pensar.

O professor deve fazer com que os educandos se apropriem dos conhecimentos, defendendo o direito de todos à educação de qualidade, exigindo que sua prática pedagógica seja tudo isso: alegria, afetividade, capacidade científica, domínio técnico em prol da mudança. (FREIRE, 1996, p. 54)

Uma instituição que permita a seus alunos ter vontade de mudar, uma escola que faça da sua prática pedagógica uma ação que humanize os indivíduos, contribuindo para que se sintam seres humanos, amados, valorizados, seres de direitos capazes de ser melhores, em todas as dimensões e esferas do humano. Para tanto, a escola precisa se renovar diariamente, refletir sobre si mesma e tentar fazer o novo, o diferente, para alcançar a sua função primeira: ensinar o educando de forma consciente e crítica. Uma escola que serve aos reais interesses dos sujeitos do campo necessita ser (re)pensada partindo de suas condições atuais.

Entende-se que é essa abertura à amorosidade e afetividade que constitui como seres humanos. O ambiente da sala de aula apresenta-se, então, como um espaço rico de trocas e interações, em que várias gerações se encontram diariamente, compartilhando suas experiências e conhecimentos. Por esse ambiente abrigar tantos seres em processo, se torna espaço próprio para as manifestações de carinho e afeto; afinal, ali se encontram indivíduos em processo de humanização que não esperam somente matérias, conteúdos prontos e acabados, mas, acima de tudo, uma educação de qualidade, aprendendo a ser sujeitos de direitos.

Um fator observado e que chamou atenção foi a procura dos educandos por obras e materiais já trabalhados pela professora e pesquisadora em sala de aula e na biblioteca. A funcionária da biblioteca confirmou o fato, declarando que os alunos sempre procuravam os materiais utilizados, o que demonstra como os professores exercem influência sobre as escolhas dos alunos durante a fase escolar.

Outro aspecto notado nesta pesquisa foi o carinho dos alunos, o que pode ser comprovado por meio dos seus relatos: “*Professora, que dia a senhora volta? Não vejo a hora de chegar semana que vem; o que vamos fazer?*”. Os alunos sempre acompanhavam a pesquisadora até o carro, que ficava no pátio da escola. Relatos assim, recebidos no dia a dia, tendem a ser esquecidos e até passar despercebidos; eles não dizem muita coisa no burburinho da sala de aula, mas, ao relembrar momentos como esses, observa-se uma atuação significativa, muito mais do que uma simples transmissão de conhecimentos.

Portanto, compreende-se que o poder de ensinar é algo que ultrapassa as paredes da sala de aula: ensina-se o gosto pela descoberta, pelo novo, pela leitura, pela pesquisa. Aprender não é apenas um ato racional, mas envolve um fazer global, configurando-se num ato amoroso também, de amor a si mesmo, à vida e, principalmente, a tudo que ela abrange.

Tardif (2002, p. 118) aponta que ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de educandos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimento e à socialização.

A pesquisa na escola superou as expectativas no que se refere à satisfação, participação e avanço dos alunos. A professora ficou tão feliz que convidou outras turmas para visitar a exposição na biblioteca. Assim, valendo-se das palavras de Cunha (2004), é preciso envolver os professores na tarefa de analisar e investigar seu próprio mundo. Quando o educador sente-se sujeito da história, consciente da sua prática, é capaz de estabelecer relações entre a sua e as demais condições sociais, de modo a ter possibilidade de agir rumo à modificação das relações pedagógicas e sociais.

Como afirma Freire (1996, p. 79), o êxito dos educadores está centralmente na convicção de que

[...] jamais os deixa de que é possível mudar, de que é preciso mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade. É assim que se este saber que a história vem comprovando se erige em princípio de ação e abre caminho à constituição, na prática, de outros saberes indispensáveis.

Acredita-se nesse pensamento. Os alunos e professores ensinam e aprendem simultaneamente, conhecem o mundo em que vivem criticamente e (re)constróem relações de respeito mútuo, de justiça, constituindo um clima real de disciplina, por relações dialógicas, tornando a sala de aula um desafio interessante a todos os envolvidos. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 38)

Citam-se alguns projetos escolares, mas Souza (2006, p. 112) destaca que “a escola do campo oferece uma infinita de possibilidades curriculares”, que ao longo de ano podem ser desenvolvidas por um ou mais educadores, envolvendo as pessoas da comunidade. Finaliza-se ressaltando que o desenvolvimento de projetos não se insere em uma proposta de renovação de atividades, mas em uma mudança de postura que exige um (re)pensar acerca da prática pedagógica dos diretores/coordenadores/professores, com o intuito de incluir cada vez mais o educando na aprendizagem com pesquisa e desafios diários, sempre no viés de agir e interagir com o mundo.

Não existem fórmulas pedagógicas milagrosas ou mágicas, como também não há um modelo ideal de educação ou de diretor/coordenador/professor. No entanto, seria profícuo se a oposição entre educadores e educandos fosse superada, de tal forma que se fizessem ambos, simultaneamente, professores e alunos. (FREIRE, 1987)

A vontade de mudança e o desejo de perscrutar a própria prática desencadeiam modificações de atitude no cotidiano do profissional. O educador competente antevê seu verdadeiro papel como cidadão e profissional crítico quando busca meios para libertação do educando, quando o impulsiona a ser crítico, autônomo, e, principalmente, instrumentaliza-o para a pesquisa. Ao buscar meios alternativos que alicercem uma prática pedagógica relevante, transformadora, dialógica e significativa, instiga seus educandos para a recuperação de valores deixados de lado na sociedade grafocêntrica.

A pesquisa revela que é o somatório de vivências singulares e significativas que contribui para o desenvolvimento da alfabetização letrada dos educandos na escola. Trata-se de um processo, de uma progressiva “aquisição de habilidades, de conhecimentos, de usos sociais e culturais da leitura e da escrita” (SOARES, 2006, p. 84). É (re)conhecendo a realidade, questionando-a, dialogando e conquistando a confiança dos profissionais do campo e realizando intervenções que se produzirá a teoria como expressão da prática dessa realidade. Este é o grande desafio que faz muitos educadores seguir em frente.

Atrair a atenção e participação dos educandos e perceber que foi possível despertar o interesse para o novo é desafiador e, ao mesmo tempo, muito satisfatório, pois há a oportunidade de participar dessas novas (re)descobertas e do gosto pelos saberes por meio da leitura, escrita, trabalhos e projetos. Provocá-los à reflexão e à participação crítica pressupõe o início de um grande caminho a ser percorrido na trajetória pessoal e profissional desta pesquisadora, que não se finda neste estudo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou a situação de quase catástrofe do local, composta por materiais inutilizáveis, pouco servindo aos alunos, professores e demais usuários. Em síntese, a biblioteca nada mais é do que um ambiente em que estão acondicionadas inúmeras enciclopédias, materiais

obsoletos e livros didáticos, realocados das sobras da distribuição dos materiais no começo dos anos letivos.

O diretor, o coordenador e os professores sempre demonstraram boa vontade para fornecer dados, como se isso lhes trouxesse certo consolo, afinal, estavam sendo ouvidos quanto às suas necessidades. Todos fizeram questão de falar e mostrar a dura realidade em que se encontrava a biblioteca da escola, de modo a provar o que estavam falando, e lamentaram o descaso com que o poder público trata a educação e, principalmente, esse assunto.

Conclui-se que há esforços por parte de diretores, coordenadores e professores no sentido de adquirir livros e melhorar a biblioteca da escola, seja por meio de festas promovidas pela instituição para tal finalidade, seja por meio de campanhas constantes de doação de livros. No entanto, ainda que haja interesse aparente dos profissionais pelo aprendizado de seus educandos, em alguns momentos as atividades de leitura acontecem superficialmente, ficando restrita esta responsabilidade ao professor de Língua Portuguesa. Tal constatação é confirmada nas observações e nos contatos, segundo os quais o profissional solicita semanalmente a ida dos alunos até a biblioteca para empréstimo de livros.

Limitar a responsabilidade de difusão e incentivo da leitura apenas aos professores de Língua Portuguesa é uma antipolítica de formação de sujeitos leitores, pois, quanto mais os educandos estiverem expostos aos livros, jornais, revistas e à própria leitura, mais indivíduos leitores haverá no futuro, corroborando o que dizem os PCNs (1998, p. 72): “Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura”.

Em face disso, cada professor pode explorar, de múltiplas formas, os livros e diversos materiais de leitura, incorporando em sua disciplina as obras mais pertinentes aos conteúdos desenvolvidos em suas aulas. Dessa forma, o educando adquire um novo olhar sobre os livros, tratando-os com naturalidade, uma vez que sempre estiveram presentes em seus estudos, em todas as matérias.

Ao se tratar o problema com o compromisso e atenção de que precisa, encontrar-se-á o início para uma mudança significativa, pois já está evidente os inúmeros danos que a ausência de leitura pode trazer aos educandos.

Restou compreendido, nesta pesquisa, que ser fomentador da leitura é estar disposto a pesquisar e ler com os alunos, ouvir o que eles dizem, suas dificuldades e limitações, observar constantemente a turma, acompanhando seu desenvolvimento, incentivando e valorizando, fazendo com que todos interajam e participem das leituras, trabalhos, projetos e pesquisas, tanto individuais quanto coletivos. Nesse contexto, a biblioteca desempenha papel importante, principalmente ao (re)pensar esse ambiente como espaço de difusão cultural, ajudando significativamente a perspectiva de alfabetizar letrando.

Diante do exposto, conclui-se que é possível reestruturar a biblioteca da escola do campo, tornando-a um ambiente agradável e prazeroso, despertando o interesse dos alunos para o desenvolvimento de atividades, leituras e pesquisas. Uma biblioteca bem organizada encanta alunos e professores. De fato, nos educandos dessa escola, visualizaram-se, durante os momentos de pesquisa, alegria e brilho nos olhos.

Por meio do trabalho com projetos escolares, pode-se proporcionar aos alunos do campo uma educação que contribua para a formação de indivíduos críticos, com capacidade de inferir, indagar, descobrir, refletir e agir sobre o mundo, sendo autores e protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a instituição escolar, ao proporcionar projetos escolares como processo pertinente ao ensino da leitura e escrita, torna-se uma agência de letramento, que permite o acesso de todos os educandos às inúmeras possibilidades de imersão e interação com o mundo pelas práticas sociais.

A biblioteca escolar reestruturada e o desenvolvimento de projetos escolares com os educandos proporcionam felicidade para a escola, fazendo dessa realidade escolar um local de

descoberta, aprendizado, carinho, participação e alegria para os professores e as crianças. A partir desses processos, evidenciados na interação com os trabalhos desenvolvidos, é possível enxergar os alunos numa perspectiva de (re)construção do indivíduo social.

Por fim, entende-se que um ensino contextualizado e significativo tem maiores chances de obter sucesso na aprendizagem dos alunos, como ficou comprovado neste estudo, com o desenvolvimento de projetos e práticas que proporcionem o ensino da leitura e escrita como prática social e o acesso constante a material escrito variado. A partir da pesquisa, percebeu-se que houve efetiva aprendizagem dos educandos do 5º ano B, os quais vivenciaram situações de ensino que privilegiaram discussões e debate e ampliaram a perspectiva do olhar desses alunos, professores e coordenadores.

Em resumo, esta pesquisa oportunizou uma reflexão acerca de vários problemas que preocupam diretores, coordenadores, professores, alunos e pais. Mais do que isso, houve a chance de ver o constante desafio de formar leitores em contextos tão antagônicos, necessitando de apoio e recursos materiais, financeiros e humanos. Resta a convicção de que, para a alfabetização e letramento dos usuários dessa biblioteca, é emergente a necessidade de atenção de o Estado investir na formação continuada dos professores e dos responsáveis pelas bibliotecas nas escolas do campo.

É preciso trazer para o centro das discussões a postura dos profissionais da educação, que necessitam ter um novo olhar para a biblioteca como uma aliança no processo de ensino e aprendizagem, colocando-a no topo das reuniões e discussões pedagógicas; assim, esse local privilegiado de acesso ao saber, de difusão de culturas, poderá ajudar para uma educação pública mais justa e igualitária para todos, sem separação de classes.

REFERÊNCIAS

BENASSI, V. L. M.; SAVELI, E. L. **As aulas de Língua Portuguesa e as práticas de leitura em 5ª e 8ª séries.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE III - ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, XI., 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: Editora da PUC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC: SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 25 de mar. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=57> Acesso em: 25 de mar. de 2016.

CALDIN, C. F. **Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar.** Revista ACB, Florianópolis, v. 10, n.2, p. 1-5, 2005.

CAMARGO, H. S. de. **A rima como estratégia cognitiva no letramento de jovens e adultos.** 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

CAMPOS, S. P. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro:** A influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. 157 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

COLOMBO, A. A.; OLIVEIRA, F. N. **Brincadeiras Cantadas:** as situações de interação lúdica como espaço de reflexão da prática pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, VII., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora da PUC, 2007. v. 01. p. 321-332.

CUNHA, M. I. A Relação Professor-Aluno. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a didática.** 15.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 145-158.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos.** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor -** Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental – Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GARRIDO, V. B. **Práticas de letramento.** 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento informacional:** pesquisa, reflexão e aprendizagem. 1. ed. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, 2012. 178p. Disponível em: http://leunb.bce.unb.br/bitstream/handle/123456789/22/Letramento_Informacional.pdf?sequence=3. Acesso em: 25 de mar. de 2016.

GROSSI, M. E. de A. **A mediação alfabetizadora na produção de leitura e de escrita de gêneros e suportes textuais:** o desafio de alfabetizar na perspectiva do letramento. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: Acesso em: 20 abr. 2013.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L.; OLIVEIRA, L. L. **Das desigualdades aos Direitos:** a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília:

Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textoseducação-do-campo>>. Acesso em: 26 mar. de 2016.

OLIVEIRA, C. **Produção de textos:** uma experiência com alunos de 2ª série. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

PAIVA, J.; BERENBLUM, A. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) - uma avaliação diagnóstica.** In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, 16.,/ SEMINÁRIO DE BIBLIOTECA, X., 2007, Campinas-SP. Campinas: ALB, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n1/v20n1a10.pdf>. Acesso em: 26 de mar. de 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SOARES, M. **Letramento:** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2006. 128p, Reimpressão.

ROJO, R. **Letramento e diversidade textual.** In: Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 28 mar. 2014.

SAVELI, E. de L. **Leitura na escola.** As representações e práticas de professores. Curitiba: Fortun & Granchelli, 2003.

SOUZA, M. A. de. **Educação do campo:** Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. Educação & Sociedade (Impresso), v. 29, p. 1089-1111, 2008.

VITO, C. A. **O uso do jornal em sala de aula.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, XI., 2013, Curitiba. Formação docente e Sustentabilidade: Um olhar transdisciplinar, 2013.

ZILBERMAN, R. Livros e leitura entre professores e alunos. **Revista Leituras**, Brasília, p. 23-25. Nov. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/leituras1.pdf>> Acesso em: 02 fev. 2014.

Sobre a Revista Escritos

A Revista de Ciências Humanas – *Escritos* – publica trabalhos técnicos, culturais, científicos-acadêmicos, na área das Ciências Humanas, desde que atendam aos objetivos da instituição Mantenedora (Congregação dos Oblatos de São José).

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO / PUBLISHING GUIDELINES

Os artigos devem tratar temas relacionados com o universo teórico das Ciências Humanas. Exceções serão avaliadas, desde que respondendo, ainda que parcialmente, a artigos anteriormente publicados pela revista *Escritos* da Faculdade Padre João Bagozzi.

Os artigos não devem exceder 7.000 palavras. Devem ser apresentados em formato eletrônico, compostos preferencialmente em *Microsoft Word*, com fonte *Times New Roman 12* e espaçamento simples entre parágrafos.

Publishing Guidelines

Articles should be presented electronically, need not be in Portuguese, should not exceed 7.000 words, and should start with an Abstract not exceeding 1.000 characters. MLA style, Microsoft Word, Times New Roman 12 and simple line spacing are preferred.

A ABNT é a referência normativa para artigos redigidos em português, e MLA (*Modern Languages Association*) para publicações em outras línguas.

Resumos em língua vernácula e estrangeira são obrigatórios.

Citações devem seguir o padrão autor-data.

Os artigos são de inteira responsabilidade de seus autores e a Revista não se responsabilizará pelas opiniões expressas nos artigos assinados.

A submissão de artigos para publicação implica na cessão dos direitos autorais, sem ônus para a Revista de Ciências Humanas – *Escritos*.

O autor receberá, como direito autoral, três exemplares do respectivo fascículo. Os originais enviados para a Revista *Escritos* – Revista de Ciências Humanas através do endereço eletrônico: escritos@faculdadebagozzi.edu.br, não serão devolvidos.



faculdade
BAGOZZI

(41) 3521 2727

www.faculdadebagozzi.edu.br
R. Caetano Marchesini, 952 - Portão