

sobre tudo

Vol. 10 / Número 1
EDIÇÃO 2019

[tinyurl.com/
revistasobretudo](http://tinyurl.com/revistasobretudo)

O OFÍCIO DO PROFESSOR



CAp
UFSC

MUITAS IDEIAS
PARA **POUCA GAVETA**

REITOR

Ubaldo Cesar Balthazar

VICE-REITORA

Alacoque Lorenzini Erdmann

PRÓ-REITOR DE PESQUISA

Sebastião Roberto Soares

DIRETOR DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Antonio Alberto Brunetta

VICE- DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Roseli Zen Cerny

DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Edson Souza de Azevedo

VICE-DIRETORA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Marina Guazzelli Soligo

EDITORES

Fernanda Müller (Editora-chefe)

George França

Gláucia Dias da Costa

Lara Duarte Souto-Maior

LAYOUT

Fernanda Müller

Gláucia Dias da Costa

CAPA

Ramónn Wilhelm

COLABORADORES

Bárbara Collares Botelho (Estudante CA/UFSC)
Victória dos Santos (Bolsista PIBE/UFSC)

REVISOR DOS TEXTOS EM PORTUGUÊS

George França, UFSC

CONSELHO CONSULTIVO

AVALIADORES DA UFSC

Adriana da Costa, UFSC
Alberto Vinicius Casimiro Onofre, UFSC
Ana Carina Baron, UFSC (*ad hoc*)
Ana Paola Sganderla, UFSC
David Costa, UFSC
Francisco Emílio de Medeiros, UFSC
Iara Zimmer, UFSC
João Nilson Pereira de Alencar, UFSC
Josalba Ramalho Vieira, UFSC
Karen Christine Rechia, UFSC
Lisley Canola Treis Teixeira, UFSC
Lúcio Ely Ribeiro Silvério, UFSC
Marcio Markendorf, UFSC
Mônica Fantin, UFSC
Nara Caetano Rodrigues, UFSC
Nara Wedekin, UFSC (*ad hoc*)
Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, UFSC
Sandra Madalena Pereira Franke, UFSC
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, UFSC

AVALIADORES DE OUTRAS INSTITUIÇÕES NACIONAIS

Alba Regina Battisti de Souza, UDESC
Alexandre Sardá Vieira, IFSC
Ana Paula Pruner de Siqueira, IFSC
Anderson da Mata, UNB
Andressa Brandt, IFC
Angela Scalabrin Coutinho, UFPR
Angélica Caetano da Silva, Colégio Pedro II
Bruno Muniz Figueiredo Costa, Colégio de Aplicação João XXIII
Caroline Cubas, UDESC
Celso João Carminati, UDESC
Cristiano Mezzaroba, UFS
Daniel Godinho Berger, SME/PMF/Florianópolis
Edson Antoni, UFRGS
Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, UFJF
Fernando Gonçalves Bitencourt, IFSC
Flavia Maia Moreira, IFSC
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC
Gioconda Ghiggi, IFPR
Janaina Garcia Sanches, Colégio de Aplicação João XXIII
Juarez José Tuchinski dos Anjos, UNB
Julice Dias, UDESC
Karina de Araújo Dias, SME/PMF/Florianópolis
Lavinia Teixeira, UFPB
Lourival Martins, UDESC
Marcelo Barreto Cavalcanti, UFPE
Marcos Francisco da Silva, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS
Micheli Cristina Starosky Roloff, IFC/Rio do Sul
Núcia Alexandra Silva de Oliveira, UDESC
Rosangela Francischini, UFRN
Sílvia Sell Duarte Pillotto, Univille
Talle Viana Demos, IFSC

Valeria Milena Rohrich Ferreira, UFPR
Volmir Von Dentz, IFSC

AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS

Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona
Maria Beatriz F.L.de Oliveira Pereira, Universidade do Minho
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di
Milano

Raquel Carranza, Universidad Nacional de Córdoba
Susana Ferreyra, Universidad Nacional de Córdoba

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

sobre
tudo

[tinyurl.com/
revistasobretudo](http://tinyurl.com/revistasobretudo)

V. 10, N. 1, ANO 2019
ISSN: 1519-7883
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO
desengavetandoideias

Capa de Ramón Wilhelm, com fotografia de Gláucia Costa (2018)
Editores: Fernanda Müller (Editora-chefe), George França, Gláucia Dias da Costa e Lara Duarte Souto-Maior

*Os conteúdos publicados são de inteira responsabilidade
de seus respectivos autores.*

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

Revista Sobre Tudo [eletrônica e impressa] / Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Colégio de Aplicação. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n. 1
(nov. 2000) - .- Florianópolis : CED/UFSC, 2000-

Semestral

Resumos em português e espanhol

Modo de acesso:

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo>

ISSN: 1519-7883

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Abordagem
interdisciplinar do conhecimento na educação. I.
Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências
da Educação. Colégio de Aplicação.

CDU: 37

Elaborada por Dêkira Remedi – CRB 14/1396

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo
Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900
Fone: (48) 3721-9561
<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>
sobretudoca@gmail.com

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crinaças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Hannah Arendt

SUMÁRIO

SOBRE EDUCAR COMO GESTO DE AMOR E CONFIANÇA.....	15
Comissão Editorial	
PROFISSÃO OFÍCIO DE PROFESSOR	23
Karen Christine Rechia	
Jorge Larrosa	
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO E NA FORMAÇÃO DOCENTE DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	47
Jéferson Silveira Dantas	
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:	71
Jéssica Lícia da Assumpção	
Mariana Bandeira do Nascimento	
Regina Wagner Cizerio Lira	
O ESPAÇO FÍSICO DA PERSPECTIVE ACTIONNELLE: ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFSC.....	103
Fabrício Leal Cogo	
Walter Dias da Costa Filho	
Clarissa Laus Pereira Oliveira	
LÍRICA DA ALMA DESAJUSTADA: NOTURNAS, DE FAGUNDES VARELA	125
Claudia Renata Duarte	

QUANDO A LOUCURA NOS REDIME: A EXPERIÊNCIA LEITORA NA INTERFACE ENTRE LITERATURA E PSICOLOGIA EM UMA RODA DE LEITURA LITERÁRIA	143
André Luís Mourão de Uzêda	
Gabriela Neves Rodrigues da Silva	
III COLUNI EM CENA: DO TRÁGICO AO ÉPICO.....	169
Danielle Rodrigues de Moraes	
Rúbia Haikal Moreira	
UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DA QUALIDADE DA ÁGUA DO RIO UBERABINHA EM UBERLÂNDIA – MG.....	187
Edwiges Rezende Marto	
Anna Raphaela de Freitas Dutra	
Maria Eduarda Alves Ferreira	
Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira	
Vanessa Fonseca Gonçalves	
DA SEGREGAÇÃO AO DIREITO À CIDADE	207
Larissa de Souza Martins	
Marcio Marchi	
PENSAR O BRASIL ATRAVÉS DO CINEMA: REFLEXÕES SOBRE QUE HORAS ELA VOLTA?	217
Daniel Bettanin e Silva	
Kelly C. Correa da Silva	
VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES: PENSANDO FORMAS DE COMBATE.....	227

Odair de Souza	
Joyce Fernanda Nunis	
PRO SEU PRÓPRIO BEM	241
Marcel Luchetti Simão Junior	
ELOGIO AO OFÍCIO DOCENTE: UMA EXPOSIÇÃO	253
Karen Christine Rechia	
Heterocronias e heterotopias no Caderno do Professor: um tempo outro e um espaço outro	259
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana	
Arielle Rosa Rodrigues	
Materiais curriculares e não-curriculares que materializam o cotidiano docente	263
Paula Pereira Rotelli	
Mesas de ofício: o fazer de professor em cirandas de saberes ..	267
Fernando Leocino da Silva	
Antes de começar, depois de terminar	271
Glauca Dias da Costa	
Rasuras ressonantes	275
Amanda Zuffo Nicoleit dos Santos	
Gustavo de Azevedo Grillo	
Mariani Casanova da Silva	
O gestual que se repete, mas se distingue: outros espaços, mesmo professor	279
Giorgia Enae Martins Knabben	

sobre tudo

SOBRE EDUCAR COMO GESTO DE AMOR E CONFIANÇA

Entre as palavras professor e profissão há uma proximidade etimológica. Professar algo é colocar-se em público, falar da sua fé não de forma privada e secreta, mas para uma comunidade. Professor, portanto, é aquele que fala aos outros, com a finalidade de educá-los e conduzi-los para além de si mesmos. Não se trata de uma fala despretensiosa e nem de emitir palavras ao vento, tal qual os profetas folclóricos nas praças das grandes cidades. Para Hannah Arendt, o educador é aquele que, com alguma fé no amanhã e uma certa desconfiança no hoje, empreende intencionalmente a tarefa de renovar, a partir de seu trabalho com crianças e jovens, o mundo comum. Mas no que constitui esse trabalho e o que ele realmente é capaz de produzir? Qual o lugar dessa profissão atualmente, quando os valores que dizem respeito aquilo que seja público e voltado ao bem comum se esfacelam, ou, como diria Karl Marx, desmancham no ar?

A revista **Sobre Tudo** Vol. 10, Número 1, convida vocês, nossos leitores e leitoras, a uma “aula pública” na qual docentes de diferentes lugares e formação reafirmam sua fé no trabalho do professor. Entendemos que neste momento histórico em que

professoras e professores do país inteiro vêm sendo perseguidos por militantes que defendem causas particulares e que não falam em nome do bem comum, dedicar uma edição para pensar o trabalho docente é uma forma de resistência. Assim, os textos aqui apresentados falam, a partir de olhares diversos, sobre esse ofício tão fundamental em qualquer sociedade. Em “~~Profissão~~ Ofício de Professor”, Karen Christine Rechia e Jorge Larrosa nos apresentam uma conversa na qual a profissão de professor é repensada a partir daquilo que lhe era tradicional, “antigo”, mas que foi abandonado em nome de uma ideologia do “profissionalismo”, que vem empobrecendo a experiência de professores e estudantes. Em seu lugar, os autores propõem pensar o trabalho docente pela ótica do ofício, evocando aquilo que ele tem de artesanal e único.

Uma vez que o trabalho docente não se limita ao espaço da sala de aula e às técnicas e metodologias empreendidas pelos professores e professoras em seu fazer pedagógico, além das regras internas do ofício, o educador também está submetido a condições externas a sua profissão e as alterações nos contextos políticos e econômicos implicam diretamente em sua prática cotidiana. Em “A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos no trabalho e na formação docente nas escolas públicas de educação básica”, Jéferson Silveira Dantas reflete sobre como determinadas políticas públicas para educação estão muito mais preocupadas em atender demandas “reformistas”, impostas pelo mercado, do que de fato em propor uma educação mais inclusiva e democrática, o que incide diretamente na qualidade da formação docente.

Porém, pode-se observar a tarefa de educar a partir de sua prática e sob o olhar de quem a exerce. Esta é a premissa presente

nos três textos escritos por professores que transformaram suas experiências cotidianas em reflexões sobre suas escolhas pedagógicas. No primeiro deles, Odair de Souza e Joyce Fernandes Nunis, relatam o desenvolvimento de um projeto de ensino que visou conscientizar os alunos dos anos finais do ensino fundamental, em uma escola no interior de Santa Catarina, sobre a violência contra a mulher. Trata-se do relato de experiência “Violências contra as mulheres: pensando formas de combate por meio de um projeto de trabalho”.

Em “Uma proposta de investigação: análise da qualidade da água do rio Uberabinha em Uberlândia/MG”, a professora Vanessa Fonseca Gonçalves apresenta, junto com seus estudantes orientandos, os resultados da pesquisa de iniciação científica realizada com alunos do 7º ano do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, além de descrever os caminhos metodológicos e desafios acadêmicos de se trabalhar com pesquisa na escola. Já no texto “Elogio ao ofício docente: uma exposição”, professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina apresentam o exercício estético de olhar para detalhes e especificidades que constituem o trabalho do professor e transformá-los em imagens fotográficas, tornando-os visíveis e ressignificando o ofício em uma exposição artística.

Nesse número também encontramos textos destinados a pensar o trabalho de futuros professores que, em situação de formação e experimentação próprias da disciplina de prática de ensino, transformaram suas experiências de estágio em reflexões sobre escolhas pedagógicas e metodológicas. O artigo “Experiência de estágio e docência na educação de jovens e adultos: trabalhando com a temática da educação escolar dos

povos indígenas de Santa Catarina”, de Jéssica Lícia da Assumpção, Mariana Bandeira do Nascimento e Regina Wagner Cizerio Lira, relata o desafio de construir e desenvolver projetos pedagógicos para adultos. Já o texto de Fabrício Leal Cogo, Walter Dias da Costa Filho e Clarissa Laus Pereira Oliveira, “O espaço físico da Perspective Actionnelle: o estudo de caso do Colégio de Aplicação/UFSC”, nos coloca outras questões sobre a influência da sala de aula e o modo como ela é organizada para o trabalho do professor e o aprendizado dos estudantes.

Refletir sobre o trabalho docente nos leva também a pensar a escola e as experiências pedagógicas que a instituição de formação para a vida em sociedade permite. Para além das aulas e da relação direta entre professores e alunos que acontece no espaço da sala de aula, a escola se caracteriza pela pluralidade de experiências educativas que envolvem profissionais de diferentes áreas que compõem a equipe pedagógica. Nesta edição temos a oportunidade de conhecer projetos de natureza interdisciplinar desenvolvidos em diferentes escolas do país e que têm em comum o uso de narrativas escritas e encenadas como dispositivos pedagógicos.

“Quando a loucura nos redime: a experiência leitora na interface entre literatura e psicologia em roda de leitura literária”, da psicóloga em formação Gabriela Rodrigues da Silva e do professor de Língua Portuguesa, André Luís Mourão Uzêda, relata o desenvolvimento de um projeto de extensão universitária em escolas públicas do Rio de Janeiro, que aproxima a leitura literária à questões próprias da psicologia, relacionando essas duas áreas do conhecimento. Por sua vez, o artigo “III Coluni em cena: do trágico ao épico”, de Danielle Rodrigues de Moraes e Rúbia Haikal Moreira, apresenta o desenvolvimento do trabalho

interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Teatro, História, Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literatura. Evidenciam como habilidades mobilizadas na organização de uma peça teatral impactam no aprendizado de outras disciplinas, principalmente no que diz respeito ao trabalho em grupo. Da nossa casa, temos a oportunidade de publicar o texto de Larissa de Souza, intitulado “Da segregação ao direito à cidade”, uma reflexão sobre o espaço geográfico, orientada pelo professor de Geografia Marcio Marchi.

Para finalizar, apresentamos o artigo da Doutora em Literatura Claudia Renata Duarte, “Lírica da alma desajustada: Noturnas, de Fagundes Varela”, no qual a autora investiga imagens literárias nos poemas de Fagundes Varela. Ainda no âmbito das artes, o cinema está presente numa crítica ao filme **Que horas ela volta** escrita por Daniel Betanin e Silva e Kelly Correa da Silva, intitulada “Pensar o Brasil através do cinema: reflexões sobre ‘Que horas ela volta?’”. Já a literatura mostra as caras no conto “Pro seu próprio bem”, do estudante de cinema Marcel Luchetti Simão Junior, em que podemos ler ecos de um Brasil a cada dia mais embrutecido, em que as fronteiras entre repressão política, violência estatal e internação compulsória têm suas fronteiras borradas, num cenário em que a luta antimanicomial perde batalhas em prol de instituições que defendem até mesmo o choque elétrico como meio de “tratamento”.

A fim de encerrar essa apresentação e dar a oportunidade aos nossos leitores e leitoras de tomarem contato direto com os textos, gostaríamos de fazer apenas um último adendo sobre o tema dessa edição. Na obra **Em defesa da escola**: uma questão pública, Jan Masschelein e Maarten Simons selecionam alguns trechos do romance **Diário de Escola**, de Daniel Pennac, com o

intuito de refletir sobre aquilo que caracteriza a cultura escolar. Entre os enxertos destacados, há um sobre o trabalho do professor que merece nossa atenção:

[...] estou plenamente consciente de que esses pais estão me confiando seus filhos; a sociedade confia que sou um bom professor. Mas também percebo que se trata de uma confiança frágil. Talvez isso explique o desejo de segurança, de garantias de qualidade, responsabilidade estrita, o impulso obsessivo para a inovação, os padrões e os perfis profissionais mensuráveis [...]. Percebo que não há essa coisa de confiança cega. Mas também sei que as medidas inspiradas pela desconfiança, suspeita ou medo, sejam ou não envoltas na retórica do profissionalismo e da qualidade, são uma maneira infalível para me curar do meu amor.

Em suas memórias do tempo de docência, Pennac refere-se ao amor que sentia pelo trabalho de professor e pelos seus alunos. Este amor, no entanto, era fruto da confiança estabelecida entre a sociedade e seus mestres, por isso não havia garantias. À medida que a desconfiança se estabelecia, ele sentia o risco de esmorecer. A mensagem de Pennac é clara: a sociedade precisa confiar em seus mestres, pois se suspeita deles, se os desqualifica e exige deles atitudes estranhas ao ofício, o afeto se fragiliza e, com ele, o ato pedagógico.

Vivemos momentos em que a desconfiança recai sobre a educação e em que professores são alvos de inúmeras críticas estranhas ao universo da docência. Em momentos assim, é

importante que voltemos a acreditar naqueles que dedicam suas vidas a educar. Naqueles que, para dizer com Hannah Arendt, amam o mundo e nossas crianças a ponto de acreditar que é possível empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando os estudantes com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Comissão Editorial

Fernanda Müller

George França

Gláucia Dias da Costa

Lara Duarte Souto Maior

sobre tudo

~~PROFISSÃO~~ OFÍCIO DE PROFESSOR

Karen Christine Rechia¹

Jorge Larrosa²

O livro *P de Professor* é um diálogo entre dois professores.³ Tem como base o semestre letivo no qual acompanhei o professor Jorge Larrosa em suas aulas no curso de Educação Social na Universidade de Barcelona.⁴

Num certo momento pensamos que eu poderia escrever algo que desse um pouco de sentido a esta experiência, uma espécie de artigo, de ensaio, algo assim. Então, a partir das anotações de meu caderno, certas coisas foram tomando forma. O caderno

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora de História do Colégio de Aplicação da UFSC. Coordenadora do Grupo de pesquisa *Elogio da Escola*. Contato: krechia@gmail.com.

² Pós-doutorado em Educação. Professor da Universidade de Barcelona.

³ LARROSA, Jorge & RECHIA, Karen C. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 532 p.

⁴ De fevereiro a maio de 2015, acompanhei e colaborei em quatro disciplinas ministradas pelo professor Larrosa. Tal experiência foi possível graças ao apoio dos colegas da disciplina de História do Colégio de Aplicação da UFSC.

funcionava como este laboratório. Tentativas de anotar e classificar tanto o conteúdo das aulas como a sua composição, o jeito do professor e suas palavras, além das conversas durante a semana. Nas palavras de Larrosa:

Nessas conversações Karen fazia perguntas e exigia justificações. Seus comentários, às vezes aparentemente ingênuos, às vezes tremendamente incisivos, me obrigavam a explicitar critérios, a dar razões e, em definitiva, a pensar em coisas sobre as quais nunca havia pensado. Digamos que me tornou consciente de minha forma de ser professor, de minha maneira de habitar o ofício, como eu nunca antes havia feito. Pouco a pouco foi emergindo uma personagem, o Jorge Larrosa professor, cujas características eram cada vez mais nítidas. (LARROSA, J. & RECHIA, K. 2018, pp. 11-12.)

A forma como fui construindo meu caderno e entendendo minha posição, lentamente esvaziou um possível caráter de entrevistadora que pudesse assumir. Ao mesmo tempo este trabalho foi adquirindo sentido para mim como professora, olhando e registrando alguém que tinha o mesmo ofício que eu. Portanto, este dicionário tem algo de conversa entre professores, de alguém que chama o outro para jogar um certo jogo.

É relevante destacar que chegamos à forma dicionário, posto que decidimos que o diálogo seria em torno de algumas palavras que se adensavam nas anotações do caderno. Um dicionário comporta um alfabeto, que é, portanto, uma forma bem escolar de ensinar a ler e a escrever. Como contém palavras e suas

definições, sempre em ordem alfabética, pensamos que poderia, para além de um conteúdo, expressar uma forma.

Explicando melhor: ainda que elas estejam misturadas pela ordem alfabética, há três tipos de palavras no *P de professor*. O primeiro grupo está formado pelo que chamamos de não-palavras, isto é, pelas palavras que o professor não usa ou não deveria usar para falar do seu ofício, posto que são palavras que fazem parte de uma certa colonização da linguagem pedagógica. Essas não-palavras são aluno, aprendizagem, qualidade, comunicação, informação, pesquisa, metodologia, objetivos, profissionalismo e utilidade. O segundo grupo de palavras é referente aos modos de fazer, ao ofício de professor. E o terceiro grupo, formado por palavras referentes às disciplinas ministradas pelo professor Larrosa naquele momento, no primeiro semestre de 2015.⁵

Por fim, é importante e imprescindível dizer, que Jorge Larrosa é um reconhecido filósofo da educação e autor de inúmeros livros e escritos que se situam entre a filosofia, a literatura, o cinema e a educação. Portanto, ao se mostrar como professor, sem nada de extraordinário, além da corajosa exposição, nos dá a ver que o escritor é feito da matéria-prima deste professor, das maneiras, dos gestos deste, que generosamente me deixou acompanhá-lo.⁶

⁵ O dicionário tem sentido por si mesmo, no entanto pode ser lido junto a outro livro de Larrosa, lançado no mesmo ano pela Autêntica, intitulado **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor.

⁶ Desde 2015 Jorge Larrosa tem realizado palestras e formações no Colégio de Aplicação/UFSC. Em 11 de setembro de 2018, realizou uma

Artefatos

Karen.

Ao ler esta palavra lembrei-me do meu avô. Um homem de muitos ofícios e de muitas ferramentas. Recordo dos vários lugares em que as via: na marcenaria, na fábrica, no escritório, no porão. Porque para cada conjunto de ferramentas, havia o seu lugar. E era dali que elas operavam, sempre através das mãos do avô, em cada um dos ofícios aos quais ele se dedicava.

Esta evocação tem o sentido de colocar que cada ofício tem sua “caixa de ferramentas”, seus artefatos, que não podem ser dissociados de seus modos de fazer. E que por certo vais definir esta palavra na relação com a docência.

Jorge.

No mundo antigo do artesanato, cada ofício tinha suas ferramentas. No filme *O filho*, dos irmãos Dardenne, que vimos em uma das disciplinas, Francis se convertia em aprendiz de carpinteiro no momento em que Oliver lhe entregava seu metro e sua roupa de trabalho, e lhe ajudava a fazer uma caixa de ferramentas. Quiçá, o que define um ofício seja o conhecimento dos materiais e o bom uso das ferramentas. E tudo isso feito com

jornada nesta instituição, juntamente com o professor belga Jan Masschelein, denominada *Elogio na escola*. Neste dia, no período matutino, apresentamos e debatemos algumas palavras do **P de Professor**. Este evento inseriu-se no interior de um conjunto de atividades intitulada *Elogio da Escola* que acontecem desde 2016. Mais informações no site <https://www.elogiodaescola.com/>.

medida, com o sentido justo da medida, da proporcionalidade, do que é adequado.

Os artefatos do professor são as ferramentas, os instrumentos, as tecnologias de seu ofício. O que antes eram chamados de “materiais escolares” e agora, em um empobrecimento evidente, “recursos didáticos” ou “tecnologias para o ensino e aprendizagem”. Essa mudança de palavras dá conta de como o que poderíamos chamar as artes de educar foram colonizadas, estandardizadas e homogeneizadas pelas didáticas, porque foram formatadas desde o ponto de vista do rendimento e da avaliação, e estão sendo colonizadas pelas tecnologias da informação e comunicação, instrumentos que estão transformando de maneira acelerada, e de um jeito geralmente acrítico, não apenas os modos de fazer, mas também a estrutura própria dos espaços e os tempos educativos.

Pessoalmente, prefiro a palavra “artefato” porque está menos carregada. A palavra “instrumento” está contaminada pela razão instrumental. “Tecnologia” está muito contaminada da ideologia tecnológica (todas as épocas e todas as culturas tiveram tecnologias, mas somente a nossa está configurada pelas ideologias tecnológicas, apenas a nossa se pensa a si mesmo tecnologicamente). “Ferramenta” está relacionada com os processos de produção e de fabricação (e talvez o ofício do professor não seja um ofício produtivo). Artefato, contudo, é uma palavra menos familiar e tem a ver com as artes de fazer, com o artifice e com o artifício, com o artificial também, e com as artimanhas, com o artesanato. Sempre gostei bastante da expressão “artes da pesca” com a que os pescadores nomeiam o

conjunto das ferramentas de seu ofício, as coisas que utilizam para pescar. Quem sabe os artefatos do ofício de professor também seriam suas artes, as artes do professor, as coisas que usa para seu ofício, seus artefatos, suas artimanhas, seus modos de fazer, seus engenhos (não no sentido de que seja o professor um engenheiro, alguém que engenha para fazer as coisas que tem de fazer).

O primeiro e fundamental de meus artefatos é a sala de aula. Para mim, a sala de aula é fundamental porque constitui um espaço público, porque permite separar tempos e espaços e porque é, ou pode ser, uma cápsula atencional.

Também são artefatos essenciais os objetos que há na parede frontal da sala de aula: o quadro para escrever, a tela para projetar. Somente projeto na tela filmes ou fragmentos de filmes, fotografias, algum quadro. Nunca projeto palavras, nunca uso *power-point*. As palavras, na minha aula, ter que ser ditas. E ditas, absolutamente, significa ditadas. Como dizia María Zambrano em uma frase que usei de pretexto para um artigo: “A sala de aula é um lugar da voz onde se vai aprender de ouvido”. E isso não tem nada a ver com essa “única boca que fala” e essas “muitas mãos que escrevem” com as que Nietzsche descreveu a máquina universitária. As palavras, em minhas aulas, são ditas em voz alta ou escritas publicamente (no quadro, nos cadernos... ver a palavra “exposição” neste dicionário).

Em minha aula sempre se trata de ler. Às vezes um texto escrito, outras imagens em movimento. Os textos e os filmes que uso em minhas aulas são meus materiais de trabalho. E são também a materialidade com a qual trato de fazer presente o assunto de cada uma das disciplinas. Ao dossiê de textos e filmes

de cada disciplina o chamo, às vezes, meu caderno de partituras. Porque em minhas aulas nunca se trata de mim (de minhas ideais, de minhas posições, do que eu sei ou do que eu penso), mas de meus materiais. E são esses materiais os que são interpretados em cada aula. É preciso tornar as imagens visíveis, fazer com que os textos sejam legíveis, é preciso fazer com que soem, preciso comentar os textos, relacioná-los com outros textos, com imagens, fazer com que ressoem com experiências vitais, torná-los presentes, dar os textos à leitura. De alguma maneira, o que conforma o caráter ou a singularidade de uma matéria é a seleção de textos que a compõem. Assim, se produz ao longo do curso uma espécie de “interpretação coletiva”, como se os textos fossem partituras e a aula a sala de concertos em que são interpretadas.

Também poderiam ser considerados artefatos aqueles com os quais faço trabalhar os alunos: os cadernos de classe, os cadernos de campo, os comentários de texto, os exercícios, as listas de palavras, os protocolos e os registros das saídas de campo. E as tutorias nas quais tu trabalhaste, esses espaços permanentes de conversação que tua presença permitiu abrir.

Acredito que para compreender a um professor é preciso perguntar-se quais artefatos usa e quais não usa, porque o faz e o que mobiliza com esses artefatos. Que é o que dar a ver, escutar, ler, escrever, pensar, e que é o que eles invisibilizam ou silenciam. Todavia, os artefatos do professor muitas vezes se tornam invisíveis, sobretudo desde perspectivas que entendem o ofício de professor como intercâmbio intelectual, mas desprovido de materialidade. E acredito que uma das coisas boas do tempo

em que me acompanhaste em meus cursos é, precisamente, o fato de ter me sensibilizado, com tuas perguntas e observações, sobre o caráter material e gestual de meu trabalho, e ao fato de que são precisamente essa materialidade e essa gestualidade que tornam singular (como acontece com qualquer artesão: que realiza um ofício como todos os demais, mas, em simultâneo, de uma maneira única e pessoal, com umas ferramentas que ele maneja de um modo especial, com suas próprias mãos e com seus próprios modos).

Matéria

Karen.

Na palavra “assunto”, a tônica foi fazer com que você o diferenciasse de matéria, mas, ao mesmo tempo, fazê-lo dizer por que o assunto se desdobra em matéria. Aqui poderíamos iniciar por certa distinção ou similitude entre duas palavras. Na língua portuguesa, “matéria” é sinônimo de “disciplina” e, ao que me consta, na língua espanhola também. No entanto, “disciplina”, do mesmo modo, se refere a normas, regras, comportamento e há um verbete só dela neste dicionário. De sua parte, há uma preferência pelo uso da palavra “matéria”?

Jorge.

A palavra “matéria” é sinônimo de “disciplina” e também, em espanhol, como já comentamos, de “atribuição”. De atribuição tem o fato de ser atribuída (e não eleita): os estudantes podem eleger uma disciplina, no caso de ser optativa, mas é o professor

que atribui tanto os textos que poderiam desenvolvê-la quanto as tarefas a serem realizadas (os textos que têm que ler e os exercícios que têm que fazer). Na disciplina em que o assunto era a pobreza, quando anunciei que iríamos tratá-lo através de uma série de textos e de filmes, houve alguns estudantes que se dirigiram a mim perguntando-me se podiam sugerir filmes para ver em classe. Minha resposta, naturalmente, foi que não, que o texto quem decide e quem atribui é o professor, que essa é sua prerrogativa mas também, sobretudo, sua responsabilidade.

De atribuição tem também o fato de ser marcada ou assinada: uma disciplina leva a assinatura de quem a desenhou, montou, preparou, inventou, daí seu caráter artesanal, daí que seja inseparável do professor que a ministra. Na primeira aula, disse claramente que as pessoas que estavam ali eram alunos dessa disciplina mas também, indissociavelmente, alunos desse professor. Porque é o professor quem atribui e quem assina a disciplina. E de atribuição tem também, talvez, o fato de que aponta para algo, assinala para algo, chama a atenção ou dirige a atenção ou faz sinais para algo, em direção ao que é seu assunto (como já disse na palavra correspondente).

De disciplina tem o fato de que os alunos se submetem à disciplina que implica. De fato, seguir uma matéria, ou cursar uma matéria, supõe submeter-se a uma série de regras (às vezes corporais e mentais) e, sobretudo, realizar uma série de tarefas, de exercícios. Aos estudantes se chamava discípulos não porque fossem seguidores de um mestre, mas porque se submetiam à sua disciplina. E a disciplina, ainda que a imponha o professor, é derivada das características específicas da matéria.

Mas eu prefiro a palavra “matéria” porque sublinha o fato de ser constituída por uma materialidade, geralmente de caráter textual. Uma matéria é uma matéria de estudo e de exercício. Quer dizer, uma materialidade sobre a qual ou em relação à qual se realiza o estudo e sobre a qual ou em relação à qual se fazem os exercícios.

E o professor é quem dá a matéria (por isso seu fazer é uma doação, ou um oferecimento, ou uma entrega), ou o que ministra a matéria (não a divide ou a compartilha, mas a ministra), ou o que a impõe ou a expõe (no sentido em que seu fazer a põe ou a expõe em cima da mesa), ou o que a leciona (na medida em que a converte em *lectio*, em matéria de leitura pública... enquanto a lê e a dá a ler).

Karen.

Transcrevo um trecho do livro *Em defesa da Escola*:

A escola não é um campo de treinamento para aprendizes, mas o lugar onde ‘algo’ (tal como um texto, um motor, um método particular de carpintaria) realmente se torna separado de seu próprio uso e, portanto, também se torna separado da função e significado que ligam aquele algo à família e à sociedade. É esse trazer para o jogo. Esse ‘transformar algo em matéria de estudos’, que é necessário, a fim de se aprofundar em alguma coisa como um objeto de prática e de estudo.

A escola é então um lugar no qual separamos “algo” de sua função social ou familiar, numa espécie de profanação, segundo seus autores, e, portanto, conferimos a ela (à escola) uma distinção em relação a outros espaços. Este “algo” que ali é separado deverá se tornar matéria, ou seja, destaca-se de seu uso comum e transforma-se em outra coisa. Você poderia exemplificar esta, digamos, “operação” de transformar “algo” em objeto de estudos em suas “matérias”?

Jorge.

A citação diferencia aprendizagem de estudo. Na escola (e na universidade como um tipo de escola), não há aprendizes mas estudantes. A escola não é lugar de treinamento, mas de estudo. Num curso, portanto, não há competências a serem treinadas, não há conteúdos a serem aprendidos, mas há matérias a serem estudadas. No nível em que trabalho, há muitas disciplinas que têm a ver com a profissionalização. Lá se trata de treinar profissionais, de desenvolver competências profissionais. Aí há aprendizes de educadores que realizam sua aprendizagem com educadores experientes. Mas mesmo lá essa “aprendizagem” se realiza com certa separação do campo profissional. Se faz na universidade, numa sala de aula, e não em um lugar de trabalho. De alguma maneira, o que se faz é “brincar de ser educador”.

Mas as disciplinas que eu ministro não têm a ver diretamente com a formação profissional mas com a formação básica. Não se trata tanto do saber-fazer como do saber-saber. Não se desenvolvem competências, mas transmitem-se saberes. O que acontece é que minha maneira de fazer as coisas não tem a ver

somente, principalmente, com o saber, mas com o pensar (desenvolverei isso na palavra “pensamento”). E isso é como dar outra reviravolta. Nas aulas, o estudo não está orientado à apropriação do saber. Meus alunos não poderiam dizer “já sei o que o professor pretende que eu saiba”. Além disso, os textos e os filmes que seleciono não funcionam como transmissores de um saber. Se dão a ler de outro modo. Em meus cursos, estudar é ler, ler duas vezes, ler atentamente, dar conta e dar-se conta do que se leu, sublinhar textos, justificar os sublinhados, entrar em diálogo com outros leitores, esse tipo de coisa. O que meus alunos poderiam dizer é “já fiz o que o professor me pediu que fizesse”. Estudar é fazer coisas com o texto. E todas elas têm a ver, me parece, com praticar o pensamento, com exercitar-se no pensamento. Mas isso, em minhas aulas, somente se pode fazer em relação a um texto, a uma materialidade textual. Daí “matéria de estudo”.

Ofício

Karen.

O professor é o que guia a atenção, a mantém, a verifica. Isto parece remeter a uma artesanaria, um modo de fazer – visto que rechaça a ideia de uma metodologia. Este modo, por sua vez, também remete às condições que compõem um ofício. Neste sentido, em que a docência se vincula a um ofício?

Jorge.

Para desenvolver um pouco isso da profissão e do ofício pus

alguns livros sobre a mesa. Sou professor e não posso argumentar sem bibliografia, ou sem me referir à bibliografia. O primeiro desses livros é de Agamben, chama-se *Opus Dei. Arqueología del oficio*, e ainda que seu tema nominal seja o ofício como designação da práxis litúrgica da igreja (essa que nos permite dizer que o sacerdote ministra (“oficia”) a missa, o que nos permite falar dos ofícios da Sexta-Feira Santa), traz também outros elementos interessantes.

Em primeiro lugar, a dupla etimologia da palavra: de *opificium* (o trabalho executado por um artesão – *opifex* – em sua oficina) e *de efficere* (a ação eficaz realizada por alguém em função de sua condição). E algo dessa dupla natureza está nas minhas maneiras de entender isso ???o ofício de professor: algo que tem a ver com a “artesanaria” (arte do artesanato) e com a realização de uma obra, e algo que tem a ver com uma condição e com a realização justa e adequada dessa condição. Neste último sentido, o ofício é o que faz com que alguém se comporte de um modo conseqüente com aquilo que é. O ofício do professor, portanto, consiste em ser um verdadeiro professor, um professor de “verdade”, alguém que merece ser chamado de professor, isso que o constitui e o institui como professor, isso que faz um professor no exercício mesmo de ser professor. Deste ponto de vista, o ofício supõe uma inseparabilidade entre o que se faz e o que se é. E por isso, disse Agamben, o ofício “*não pode ser transgredido, mas tão somente ser falsificado*”. Quer dizer que o que existe, o que ressalta, são os falsos professores, professores de mentira, professores que se dizem professores e que parecem professores porém que não o são. E

que, às vezes, para ser um verdadeiro professor não resta outra saída que não cumprir as normas que se sobrepõem ao ofício e que, nesta nossa época, que nos toca viver, falsificam-no. O que está acontecendo é que cada vez há menos gente que seja capaz de perceber a diferença, de distinguir, entre um verdadeiro professor e um professor de mentira. E muito menos, os alunos.

Em segundo lugar, a concepção do ofício como a potência, ou a capacidade, ou a faculdade, de atuar. E a implementação dessa potência, sua passagem ao ato, não depende de outra coisa que do hábito, da héxis, do costume, ou ethos, do que poderíamos chamar de um saber fazer incorporado, encarnado. Neste sentido, o ofício é o passo do ser ao atuar e do atuar ao ser. O professor, defendendo aquilo que é, se converte em professor, ao atuar como professor, e só pode atuar ou exercer ou atuar como professor enquanto é professor. Por isso, como também disse Agamben, o ofício *“somente consiste na operação pela qual se realiza e é independente da qualidade do sujeito que o celebra”*. Ou seja, o que mais vale é um mau professor que seja realmente um professor do que um falso professor, isto é, um professor que, ainda que fazendo bem o que se pede, não atue ou não trabalhe ou não exerça ou não *“oficie”* como professor.

Terceiro, a relação do ofício com a devoção e com o dever. Segundo o uso antigo (tanto pagão quanto cristão) de *devotio*, exercer um ofício é entregar-se e submeter-se a ele. Contudo também é respeitá-lo no que é, em sua qualidade ou em sua natureza própria. E isso é particularmente interessante porque o respeito é uma virtude intrínseca à pessoa e não é o mesmo que a obediência a uma norma. O respeito ao ofício, portanto, não

tem uma definição normativa, mas existencial. Por último, exercer um ofício é cumprir com os deveres que se traz consigo. E esses deveres são internos ao ofício, constitutivos do ofício, e não exteriores a ele. São deveres, poderíamos dizer, existenciais e, portanto, não opressores, não coativos???

Para desenvolver o que entendo como devoção, citarei uma confissão d do personagem varão frágil, do programa Limbo (palavra deste dicionário), em que diz mais ou menos assim: “que neste verão fez ele um curso intensivo de saxofone, e que neste curso aprendeu duas coisas. A primeira, que depois de 30 anos tocando o saxofone ainda não sabe nada. A segunda, que seguirá tocando o saxofone como quando rezava de pequeno, com devoção”.

Para falar do respeito direi algo que li em alguma parte, não me lembro onde (algo que seguramente já disse em outro lugar porém, como bom aragonês, não tenho mais que um par de ideias e repito sempre as mesmas piadas), que tem a ver com essa tão antiquada reivindicação de um trabalho digno e não ao aspirar, como se diz agora, a uma ocupação de qualidade: “Aspiro a um trabalho que me respeite, e ao qual eu possa respeitar”.

E para o dever, citarei as últimas linhas de um texto em um professor chamado Miguel Morey, outro dos poucos amigos com que posso falar do ofício. Ele justificava assim sua decisão de abandonar a Universidade:

Conheço poucas alegrias mais intensas que as de aprender e alcançar???? a descobrir o modo para que alguém aprenda seja acessível aos demais, inclusive agora [...]. No momento de assinar minha solicitação de

aposentadoria, minha vocação permanecia intacta. Não deixei meu lugar vacante na universidade porque acreditasse que havia morrido ou porque viesse a chegar tempos de uma pós-universidade na que não podia nem queria seguir participando, não: assinei minha aposentadoria porque, no espaço que desenhava a barbárie que vem, já não parecia haver ocasião para cumprir devidamente com o que sempre entendi que era meu dever: ensinar.

O segundo livro que tenho sobre a mesa é de Derrida, chama *A Universidade sem condição*, e seu tema nominal é o significado de uma universidade soberana, independente de qualquer poder, que apela, incondicionalmente e sem limite algum, à liberdade de questionamentos e ao direito de publicar tudo o que concerne ao saber e à verdade. Neste texto Derrida abre a questão das diferenças e as relações entre o trabalho, o ofício e a profissão. O trabalho está ligado à dignidade, à produção, à liberdade ainda que, apesar das suas conotações cristãs, está ligado também ao sofrimento, à obrigação, ao pesar, ao castigo, à servidão. O ofício, diferenciando-se de Agamben, remete à competência, ao saber, ao saber-fazer, tanto que são contratualmente reconhecidos. Sua vinculação aos sindicatos dos trabalhadores e a *techné* que é própria de cada um é aqui evidente. Porém, em seguida, afirma que nem todo ofício é profissão.

Derrida começa a fala da profissão em sentido religioso, como o ato de tomar os votos de uma determinada ordem. E termina considerando a profissão como uma profissão de fé,

como uma responsabilidade livremente declarada, como um compromisso:

Professor é dar uma prova comprometendo nossa responsabilidade. “Fazer profissão de” é declarar em voz alta o que se é, o que se acredita, o que se quer ser [...]. Professor é comprometer-se declarando-se, brindando-se como, prometendo ser isso ou aquilo. Não é necessário nem somente ser isso ou aquilo, nem sequer ser um expert competente, mas prometer sê-lo, comprometer-se com isso dando a sua palavra. “Philosophiam profiteri” é professar a filosofia: não simplesmente ser filósofo, praticar ou ensinar a filosofia de forma pertinente, mas se comprometer, mediante promessa pública, a consagrar-se publicamente, a entregar-se à filosofia, a dar testemunho, inclusive brigar por ela.

O professor seria o que se compromete com, ou se entrega a, ou se faz responsável com a universidade. E o que, enquanto universitário, declara sua profissão de fé no saber e na verdade (e no questionamento público do saber e da verdade) sem condições.

Está claro que tanto o ofício, tal como define de Agamben, como a profissão, tal como a define Derrida, tornam-se problemáticos em nossos tempos de mercantilização de quase tudo em que a universidade é constituída e administrada como uma empresa, orientada à produtividade.

Se prefiro falar do ofício e não de profissão é porque a palavra “profissão” está contaminada pela ideologia do profissionalismo

e da profissionalização. É aí, nas profissões profissionalizadas, que se deslocaram das competências, das capacidades, dos saberes técnicos e dos modos do fazer mais sofisticado e bem feito.

Por outra parte, o ofício ainda que remeta a uma artesanaria: à materialidade do trabalho, à tradição em que se escreve, à pegada subjetiva do artesão que o realiza, a sua presença corporal, remete também a esse velho jeito de fazer as coisas bem. Como escreveu Richard Sennet em *“O artífice”*: *“o artesanato designa um impulso humano duradouro e básico, o desejo de realizar bem uma tarefa, nada mais”*. E remete à maestria, ao ser professor, às maneiras de fazer encarnadas no conhecimento sensível dos materiais, no uso conveniente dos artefatos, na precisão dos gestos, na adequação do vocabulário que nomeia tudo isso. A obra do artesão, seu ofício, mostra sua maestria, ou seja, ao saber incorporado, encarnado em seu mesmo corpo. E isso da artesanaria, do modo artesão de encarar o ofício, se converteu em algo já anacrônico e obsoleto numa época em que a universidade concebe seu próprio funcionamento ao modo industrial ou pós-industrial.

Além disso, a palavra “ofício” remete à humildade das tarefas domésticas de cada dia. Algo de que os professores não gostam de falar ou, hoje em dia, nem sequer sabem falar. Em seu último curso no Collège de France, em 1979-1980, que se chamou *A preparação do romance*, Roland Barthes dizia não chatear-se nunca *“quando as pessoas falam de seu ofício, qualquer que seja”* e fala do ofício como exercício de um *“ínfimo cotidiano”* que forma uma técnica, uma estratégia ou uma ética.

Voltando à bibliografia, digamos que me reconheço nisso da indistinção entre o que se faz e o que se é; nisso de que o ofício de professor não tem nada a ver com competências, com técnicas didáticas ou com resultados mas com ser “de verdade” (seja isso o que seja); o que incorpora uma série de hábitos que constroem um ethos, um costume, um modo de ser e de atuar, um modo de viver; nisso de que o ofício deve ser exercido com devoção, entregando-se a ele, respeitando-o, e sem qualquer sentimento de opressão sobre nossa natureza em função do nosso dever; isso que implica compromissos e, às vezes, lutas; nisso de que o ofício de professor implica questionar tudo; e, sobretudo, fugindo de toda solenidade e de toda grandiloquência; reconheço-me também no que o ofício tem de íntimo e de cotidiano, de algo que se faz a cada dia (e não em momentos especiais) e de um modo sempre menor, com gestos mínimos, modestos, quase desapercebidos, sem espetáculos nem artifícios.

Profissionalismo

Karen.

É difícil saber exatamente o que queres abordar aqui, mas num dado momento falaste que o próprio discurso de profissionalização na graduação ia de encontro com a ideia de universidade e de escola. Esta afirmação é bastante contundente, pois a universidade, dizem, é um dos lugares onde se aprende uma profissão. Poderias, para começar, tomar essa palavra a partir desta afirmação.

Jorge.

A definição dos estudos de educação social como “grau profissionalizante” supõe que toda a formação dos educadores está baseada na assim chamada “empregabilidade”. E isso, nos tempos atuais, supõe o arrasamento de todas as disciplinas que tenham a ver com o estudo, com a reflexão e com isso que aqui estamos chamando de “pensamento”. Como com outras não-palavras, nada tenho contra a profissão, contra a universidade como um lugar em que se aprende uma profissão, mas contra a ideologia do profissionalismo. E essa ideologia, nessa época, é a da empregabilidade e da auto-empregabilidade, isso que hoje se chama empreendedorismo. Daí que é preciso formar empregados flexíveis (o ambiente profissional, se diz, muda constantemente e por isso é um atraso adquirir habilidades para uma atividade particular). Acima de tudo, que sejam inventivos e inovadores (uma das coisas que se repete a meus alunos é que eles já não se integrarão em um trabalho, mas eles terão de criá-lo e inventá-lo). Então já não é preciso aprender nada, mas aprender a aprender, ou seja, adaptar-se a circunstâncias cambiantes e maneiras de produzir inovações. É preciso se converter em um competidor eficaz no jogo sempre móvel do que chamam de “ambientes de trabalho”, e para isso não é preciso saber demais nem ter muita disciplina. O paradoxo é que o propósito da graduação é formar profissionais e, ao mesmo tempo, já não existe mais tal coisa como uma profissão definida e articulada (daí os moços? e moças??? tenham que se converter em profissionais de nada e de qualquer coisa, ou seja, como reféns permanentes de uma formação profissional que nunca

acaba porque, de fato, não há nenhuma entidade, não se funda em tradições nem em convenções, nem em nada que possa ser estável e mais ou menos determinado, e, portanto, é uma “educação para toda a vida”).

Nesse contexto, as disciplinas (como as que eu ensino) que ainda que se chamam “teóricas” e que tendem a estar nos primeiros anos da graduação, não têm outra função que revestir essa “formação em nada” com coisas que se chamam “capacidade reflexiva”, “competência crítica” e coisas parecidas, e que não são outra coisa que um certo adestramento em noções básicas e superficiais de sociologia, psicologia social, antropologia cultural, etc. Os velhos professores dizem que, além dos aspectos mais profissionais, a universidade também tem a ver com a “formação da pessoa”. Essa linguagem, porém, já é obsoleta, porque isso de formação da pessoa (seja o que isso for) não se pode formular em termos de competência. Do que se trata agora é de certo adestramento linguístico no que é chamado o “blábláblá” dos especialistas, isso é, alguma coisa que lhes permita, em definitivo, “falar sobre nada” ou sobre qualquer coisa, ou seja, vocalizar um discurso minimamente coerente, e nunca além do periodístico, sobre qualquer tema dos que vão configurando a atualidade (os abusos, o multiculturalismo, a exclusão, as novas tecnologias, as emoções, os valores... essas coisas que, naturalmente, também mudam constantemente).

E não é que eu pense que uma faculdade de educação tenha que formar filósofos da educação ou que tenha que entreter os moços? e as moças? em disciplinas puramente “teóricas” (direi de passagem que gostaria de ver se somos mesmo capazes de

problematizar um pouco isso de teoria e prática). O que defendo é que a universidade não só ensina uma profissão, mas também a põe distante. E isso é o estudo. Não é o mesmo aprender como ganhar mais dinheiro e pagar menos impostos e estudar economia; não é o mesmo aprender a fazer casas e estudar arquitetura; não é o mesmo aprender os sintomas da gripe e estudar medicina; não é o mesmo aprender a redigir um processo e estudar direito; não é o mesmo aprender a elaborar uma programação docente e estudar educação; não é o mesmo aprender a dançar e estudar dança. É desse ponto de vista que sustento que minha responsabilidade não é com os alunos como futuros profissionais, mas, sobretudo, como estudantes, ou, dito de outro modo, que minha obrigação é convertê-los em estudantes. Uma obrigação, desde logo, impossível e fadada ao fracasso. Por isso digo a vocês que meu trabalho consiste em tentar produzir estudantes e fracassar nisso.

Karen.

Por outro lado, o discurso de profissionalização parece ter sempre feito parte da discussão sobre a função da escola. Tanto por parte de seus críticos, ao afirmarem que *“há uma escola para os trabalhadores e outra para a elite!”* quanto por parte dos detentores do capital, dos agenciadores de mão de obra para o mercado de trabalho. É também interessante notar que há falas que, complexamente, convergem, como, por exemplo, aquela segundo a qual os alunos devem ser preparados para o vestibular ou para o mercado de trabalho, tanto como um agenciamento (do

capital) quanto como uma forma de emancipação (críticos ao capital).

No Brasil, foi aprovada, no início de 2017, uma reforma do Ensino Médio (mais uma). Os defensores da reforma dizem que o estudante finalmente “escolhe” o seu itinerário formativo (há um profissionalizante e outros preparatórios por áreas de conhecimento), e os detratores dizem que voltamos à velha divisão entre a formação de uma classe trabalhadora alienada dos estudos humanistas ou generalistas. Temos uma eficiente divisão de classes sociais consolidada na escola.

Ao mesmo tempo, estes movimentos parecem ser mais cíclicos que apocalípticos. Numa enquete com vários especialistas em educação sobre a reforma do Ensino Médio brasileiro, gravada num evento em Portugal, em 2016, você diz que tal reforma, por seu caráter profissionalizante e setorializado, encaminha a escola para o seu fim. Falar de profissionalização na escola é decretar o seu fim?

Jorge.

O que quero dizer é que é preciso tratar a escola como forma (como *scholè* e o estudo, como diz Rancière, como uma forma de separação de tempos, espaços e atividades) e não como função (seja essa definida como relação com o mundo do trabalho ou com outro qualquer modo: função política, função cultural, função social, etc.). Teria que ser repetido, como um mantra, o “manifesto” que centrava essa exposição que chamamos “desenhar a escola” e que apresentamos no *Elogio da escola*: a escola não é uma função, a escola não é uma função, a escola não

é uma função, a escola não é uma função, a escola não é uma função, a escola não é uma função, a escola não é uma função, a escola não é uma função, a escola não é uma função, a escola não é uma função, a escola não é uma função, a escola não é uma função, a escola não é uma função. A escola não é uma função... o professor não se valoriza por seu funcionamento, se funciona ou não.



A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO E NA FORMAÇÃO DOCENTE DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jéferson Silveira Dantas⁷

Resumo: O texto apresentado aqui, assentado em pesquisa bibliográfica, procura discutir as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os seus efeitos na reorientação curricular, nos processos avaliativos e na gestão escolar da Educação Básica pública, assim como as suas implicações para o trabalho docente e a formação discente num contexto histórico marcado pelo ultraconservadorismo governamental.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Educação Básica; Trabalho docente; Currículo, avaliação e gestão escolar.

⁷ Bacharel Licenciado em História e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor no Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação (EED/CED/UFSC) e professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CED/UFSC). Membro e pesquisador do Grupo de estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). Contato: jeferson.dantas@ufsc.br

Abstract: The text presented here, based on bibliographic research, seeks to discuss the propositions of the common national curriculum base (BNCC) and their effects on curricular reorientation, evaluation processes and school management of public basic education, as well as its implications for teaching work and student education in a historical context marked by governmental ultra-conservatism.

Keywords: Common National Curricular Base; Basic education; Teaching work; Curriculum, assessment and school management.

Considerações preliminares

Escolas, hospitais e universidades públicas correm riscos reais e imediatos de privatização com o governo do capitão reformado do exército, o segundo militar da história republicana a assumir a presidência pelo voto direto (antes dele, apenas o general Eurico Gaspar Dutra, em 1946). Nos termos de Luiz Carlos de Freitas (2018, p. 906), “há um tempo para avançar e há um tempo para resistir, tentando manter os avanços conquistados”. Isso significa que

[...], agora não é apenas o que [faremos] dentro da escola pública, mas se teremos escola pública no futuro. [...], a privatização é que deve ocupar lugar central na agenda de resistência. Por isso, [...] dentre os três núcleos do governo Bolsonaro (conservador, neoliberal e autoritário) os dois últimos são determinantes (FREITAS, 2018, p. 920-921).

A retórica cínica e vigente da meritocracia, do “empreender-se a si mesmo”, nos termos dos sociólogos Dardot

e Laval (2016), causam arrepios num país em que a pobreza e a extrema miséria já ultrapassaram a marca de dezenas de milhões. Segundo o historiador Timothy Snyder (2017, p. 23),

[...] temos uma tendência de imaginar que as instituições são capazes de se proteger de forma automática até dos ataques mais diretos [...]. O erro está em presumir que os governantes que chegaram ao poder por meio das instituições não possam mudar ou destruir essas mesmas instituições – mesmo no caso daqueles que anunciaram que fariam exatamente isso.

As instituições públicas, como são os casos das escolas de Educação Básica, são espaços basilares de construção de conhecimento e também de resistência; são ainda os únicos espaços em que a população pobre pode ser atendida de maneira gratuita e com o compromisso público requerido por meio de seus servidores. Ora, há por que se dar um voto de confiança ao capitão reformado do exército que desde o princípio, defendeu a privatização de empresas públicas e de que os patrões são ‘vítimas’ dos trabalhadores, já que esses últimos têm tantos direitos?

Por seu turno, tais retrocessos históricos encerram reorganizações curriculares e padronizações formativas, retirando dos professores e professoras, sobretudo, a proposição de práticas didáticas que possam colocar em xeque valores e/ou concepções atinentes à lógica do capital.

Karl Marx (1818-1883) em o **18 brumário de Luis Bonaparte** afirmou que a história se repete primeiramente como tragédia e,

posteriormente, como farsa. Contudo, podemos afirmar ainda que se a história não se repete tal e qual em diferentes contextos históricos, ela pode nos ensinar a não reprisarmos situações que coloquem em risco a humanidade. No caso brasileiro, a história – como empreendimento epistemológico – está em perigo, justamente por processos de reorientação curricular na Educação Básica (Ensino Médio, notadamente) que não tornam obrigatórios itinerários formativos que levem em consideração os conhecimentos históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos. Efetivamente, em termos formativos geracionais, essa é uma verdadeira tragédia!

Snyder (2017, p. 13), pesquisador sobre a história do holocausto, alerta-nos de que a

[...] história tem o poder de familiarizar e também de advertir. [...]. No começo do século XX, tal como no começo do XXI, essas esperanças foram ameaçadas por novas visões políticas de massa em que um líder ou um partido afirmavam representar diretamente a vontade do povo. As democracias europeias descambaram para o autoritarismo de direita ou para o fascismo nas décadas de 1920 e 1930. [...]. A história europeia do século XX nos mostra que as sociedades podem ruir, que as democracias podem ruir, que as democracias podem entrar em colapso, que a ética pode ser aniquilada e que os homens comuns podem se ver diante de valas comuns com armas nas mãos.

Num dos países mais desiguais do mundo, como é o caso do Brasil, ter à testa uma liderança destemperada e cercada de insanos, tendo como guru um filósofo de internet é, no mínimo, um risco deliberado e um salto no abismo! A crescente violência contra as mulheres, com destaque para o sul do país, de maneira especial no estado de Santa Catarina que votou, maciçamente, no capitão reformado do exército, sabe-se que o feminicídio apresenta elevadas taxas. Os germens da tirania defendidos por esses sujeitos afeitos a um instinto primitivo trazem à tona recalques, valores morais duvidosos unidos por pastores ligados aos impérios neopentecostais e notórios falastrões sem nenhuma consistência teórica. Como combater tamanha ignorância que grassa por esse país de dimensões continentais?

O Brasil não conseguiu até hoje universalizar o acesso de crianças e jovens a todas as etapas da Educação Básica. E o que isso significa? Uma massa de jovens inseridos no mundo do trabalho com uma formação simples para o trabalho simples; com compreensões restritas sobre o conhecimento histórico, incapazes de diferenciarem comunistas de fascistas; incapazes de reconhecerem seus próprios dramas e dilemas de filhos e filhas da classe trabalhadora, sem qualquer discernimento da realidade concreta!

Logo, se a história não se repete, mas ensina, como nos diz Snyder (2017), tal aforismo também nos revela a importância de variados estudos sistematizados provenientes das ciências sociais para entendermos os descaminhos da ascensão de líderes autoritários ao poder. Geralmente, isso vem acompanhado de golpes, contragolpes e autogolpes, aprofundamento da corrupção e seu conseqüente acobertamento e a constituição de milícias assassinas nas áreas rurais e urbanas. Nada que esse país

desconheça. Mas, já era o momento de os processos civilizatórios se fincarem por essas terras, mas pelo jeito isso ainda levará algum tempo.

A BNCC e seus impactos no trabalho e na formação docente

Não podemos tratar sobre os efeitos da BNCC para a Educação Básica sem compreendermos, minimamente, os efeitos conjunturais que alçaram ao poder uma liderança de ultradireita no Brasil. Como bem assevera Luiz Carlos de Freitas (2018, p. 908),

Neste redemoinho, entender o inimigo (e não o subestimar) pode ser um bom começo. O termo usado foi “inimigo” porque há que distingui-lo de “adversário”. No primeiro caso, um inimigo é aquele que quer eliminá-lo por se contrapor a ele; no segundo caso, estamos no âmbito de um confronto entre pessoas que se respeitam mutuamente, apesar de discordarem – típico das democracias liberais.

A falência da democracia liberal parece ter chegado, enfim. Freitas (2018, p. 909), complementa:

O projeto educacional progressista, no Brasil, durante as últimas décadas, ficou emparedado entre estas duas proposituras (a social democrata e a pós-moderna). Ambas se esgotaram e não têm condições de liderar uma resistência propositiva. Pela primeira, seríamos reduzidos à defesa da velha

democracia liberal já cambaleante; pela segunda, teríamos uma resistência niilista, portanto, sem projeto histórico, já que para os últimos as metas narrativas não têm utilidade. A coalizão que foi vitoriosa nas eleições de 2018, liderada por Bolsonaro, é novamente uma combinação de duas filosofias sociais: conservadorismo e liberalismo. Conservadores podem ser autoritários quanto à forma de governo, mas os liberais têm se caracterizado, em tese, pela defesa da democracia liberal. A surpresa é que nesta nova fase que se abre com Bolsonaro, os liberais também se apresentam com uma face autoritária. Temos, agora, uma coalizão de conservadores e liberais que se unem em uma forma autoritária de governar – tendo como ponto de origem o golpe contra uma presidenta eleita concretizado em 2016.

Isso nos parece bastante relevante, caso queiramos compreender não apenas mudanças de caráter curricular nas escolas e seus respectivos processos formativos e avaliativos, ainda que os mesmos sejam essenciais ao se analisar, detidamente, os efeitos de uma Base Nacional Comum Curricular que teve discussão quase nula nas universidades públicas e associações de classe. Em outras palavras e à guisa de uma síntese parcial, os neoliberais ou ultraliberais podem prescindir da democracia para fazerem valer os seus interesses.

Associada a essa tese, qual seja, a do esgotamento do modelo liberal democrático, temos hoje no Brasil mais coisas para nos preocupar:

Provavelmente o que nos choca, agora, é a defesa explícita e aberta das teses do liberalismo econômico autoritário em associação com o conservadorismo, de maneira organizada e militante, formando uma frente jurídica, parlamentar e midiática em defesa delas e que não hesita em fazer uso de recursos jurídicos ilícitos (“lawfare”) contra quem considere ser seu inimigo. A insegurança jurídica torna-se mecanismo de censura e ameaça difusa, perpassando toda a sociedade, em um processo crescente de “judicialização” da vida social, em substituição à própria política (FREITAS, 2018, p. 919 apud CHAUÍ, 2018). Além do “lawfare”, a atuação destas forças inclui: limitar ou dificultar o voto do cidadão, ou pelo seu oposto, facilitar para que o cidadão não se manifeste nas eleições (voto não obrigatório, por exemplo); impedir os processos de organização social dos mais desfavorecidos; não transferir impostos para os menos favorecidos e barrar os processos de redistribuição de renda; destruir a organização dos trabalhadores, a atuação dos sindicatos e confederações; destruir a atuação e organização dos movimentos que lutam pelos direitos humanos; atuar contra os imigrantes e contra ações de preservação do meio ambiente; desregulamentar a atuação das corporações; privatizar tudo que for possível; propor formas de proteção constitucional quase que irrevogáveis, que evitem o impacto de eventuais decisões contrárias ao livre mercado, entre outras.

Tudo isso em alto e bom som (FREITAS, 2018, p. 919).

Freitas (2018), por fim, considera ser um erro estratégico o mero combate ao movimento escola sem partido (possivelmente, uma cortina de fumaça), pois o que se evidencia, explicitamente, é a privatização da educação pública. E essa, segundo Freitas, deveria ser a agenda de resistência a partir de agora, ou seja, o combate à privatização das escolas públicas desde a Educação Básica até o Ensino Superior. O que se vê, efetivamente, é uma reforma empresarial na educação brasileira, regulada pelo mercado e a tentativa de suplantar as contradições e os dissensos, que só são possíveis numa escola efetivamente democrática.

Assim, não seria exagero afirmarmos que o que ocorre atualmente nas escolas públicas do Brasil é um deliberado esvaziamento dos conteúdos escolares produzidos socialmente. Isso pode ser observado nos objetivos de aprendizagem da BNCC e, por extensão, em sua formulação como um todo, não nos esquecendo de que a Base Nacional Comum Curricular

[...] foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de

Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 108).

Uma leitura panorâmica do documento da BNCC denota a ausência de referenciais teóricos que embasaram a sua formulação, ao mesmo tempo em que enfatiza métodos, procedimentos, competências e habilidades, bem ao gosto das pedagogias hegemônicas (pedagogia dos resultados), mais preocupadas com a adaptação funcional dos indivíduos do que com a apropriação e/ou internalização dos conhecimentos científicos. Numa concepção curricular, efetivamente dialética, ocorre

[...] a interdependência entre o processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento e a organização das condições espaço-temporais da escola, bem como em relação ao sistema de normas, registros, avaliação e gestão. Sendo um processo dialético, o contrário também é verdadeiro, a seleção e organização lógica e metodológica dos conteúdos escolares influencia [sic] a forma de organização escolar e seu sistema de normatização (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 111).

Contudo, nesse processo de disputa pelo currículo na Educação Básica, os reformistas empresariais têm conseguido levar vantagem, sobretudo, agrupados no movimento Todos pela Educação (TPE), sintetizando a agenda do capital e a defesa de competências básicas e metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de processos de avaliação centralizados (avaliações em larga escala). Isso significa ainda redução do aporte de investimentos públicos na Educação Básica e o aumento do controle do trabalho docente.

No que tange à avaliação em larga escala na Educação Básica (ensinos fundamental e médio) e o seu impacto para a formação discente/docente, entendemos que a mesma só pode ser compreendida a partir da atualidade da política educacional brasileira, englobando vários instrumentos avaliativos (Provinha Brasil, Prova Brasil) sob a responsabilidade dos estados e municípios, além da participação dos estudantes no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como comentado acima, é um dos desdobramentos desse processo avaliativo mais amplo, servindo de indicador de qualidade das escolas públicas de Educação Básica (ANJOS, 2016, p. 148).

Para a educadora Rosilene Amorim dos Anjos (2016, p. 150),

A política de avaliação em larga escala integra a reforma do Estado gerencial engendrada durante os anos de 1990. Nessa reforma, os termos empresariais são predominantes, incluindo o meio educacional. As empresas, principais detentoras dos meios de produção, portanto, donas de capital, por meio do sistema capitalista, têm dado forma à

escolarização. A função da escola está atrelada às ideias e necessidades da classe hegemônica e, como tal, altera-se conforme as necessidades do mercado. O capital se utiliza de estratégias para educar o consenso e consegue estabelecer a 'produtividade improdutiva da escola'. A escola estimula a competição, assim como a economia capitalista de mercado. Exemplo disso é a avaliação que, como parte do processo de ensino e aprendizagem, é um mecanismo de contradição que pode servir para o/a professor/a estimular seu/sua aluno/a, assinalar onde pode aprimorar seus conhecimentos, como pode também gerar competição. A avaliação em larga escala, porém, compõe um cenário mais amplo da política educacional e social ligado a interesses econômicos [...]

Além das avaliações em larga escala, que alteram significativamente o cerne do trabalho docente no ensino público, as pedagogias hegemônicas estão transversalizando a BNCC, evidenciando-se aí um conhecimento meramente limitado ao cotidiano e, conseqüentemente, a legitimação do pragmatismo, afeitos, portanto, à sociabilidade capitalista alienante. Com o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, a Base Nacional Comum Curricular teve celeridade em seu processo de construção e aprovação, sempre com o apoio do empresariado nacional e de institutos privados por meio do Movimento pela Base Nacional Comum; o documento intitulado Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC, elaborado por esse grupo de empresários, defende 10 competências gerais

que devem transversalizar a BNCC, a saber: 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) repertório cultural; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho e projeto de vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) empatia e cooperação; 10) responsabilidade e cidadania (TUNEDUC, 2019).

De todas as competências acima, as que vêm ganhando cada vez mais visibilidade ou destaque são aquelas identificadas nos tópicos 8, 9 e 10, que estão diretamente associadas à competência socioemocional. Uma competência socioemocional que atenda à sociabilidade capitalista denota que a pobreza não é um problema a ser superado, mas sim o estresse que prejudica a formação do caráter. À escola caberia atuar no sentido de aconselhar os jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social e que possam vir a cometer algum tipo de delito no futuro. Devem-se ensinar crianças e jovens a serem resilientes diante das condições adversas ou precárias da vida. O otimismo e a resiliência ganham muito mais espaço do que os conteúdos escolares; aulas sobre caráter, escrúpulos, determinação e perseverança são vistos como um ‘conjunto de valores’ a serem perseguidos pela escola, notadamente, as escolas públicas. Logo, as competências socioemocionais vêm sendo introduzidas nos espaços educativos públicos, notadamente, por institutos privados, destacando-se o Instituto Ayrton Senna (IAS). As competências socioemocionais estariam enquadradas nas denominadas competências não cognitivas.

Em outras palavras,

[...] uma Base esvaziada de conteúdo, voltada para atender os interesses empresariais e

para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo do século XXI, [des]intonizada com os interesses da classe trabalhadora, cuja finalidade da escola seja a de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, possibilitando a objetivação dos indivíduos de uma forma cada vez mais livre e universal (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 119).

Além dos descaminhos referentes à implementação da BNCC na educação pública, que contraria as potencialidades de um país como o Brasil, dadas a sua riqueza e diversidade cultural, geográfica e étnica, faz-se importante discutir a dimensão da gestão escolar nessa nova configuração de escolarização exigida pelo capital. Nos termos de Fabrício Zimmermann Souza (2016, p. 182), a lógica do gerencialismo é o que tem pautado as novas características de gestão escolar em toda a Educação Básica:

A flexibilização de políticas educacionais precisa ser compreendida com base na lógica do gerenciamento financeiro de recursos e na autonomia para recorrer ao voluntariado ou contratos de prestação de serviços executados por intermédio das Unidades Executoras (UEx) das unidades educativas. Esta relação envolve a captação e a contribuição de recursos privados para a escola pública; como exemplo podemos citar a realização de festas ou mesmo a solicitação de contribuições espontâneas mensais de pais ou responsáveis pelos alunos. Em

paralelo desenvolvem-se, contraditoriamente, os conveniamentos e parcerias público-privadas na educação viabilizando o repasse de recursos públicos para o setor privado. Esse processo foi transformando gradativamente o setor público, a descentralização financeira foi reorganizando a forma de funcionamento da escola pública, aproximando-se ao modelo das Organizações Sociais.

No bojo destas mudanças de claro viés neoconservador, nos termos do educador estadunidense, Michael Apple (2002), tem-se ainda o projeto de militarização das escolas públicas defendido pelo governo Bolsonaro e o repasse de fundos públicos para as organizações sociais (OS), que ficariam encarregadas pela gestão administrativa e pedagógica (contratação de professores, por exemplo) das instituições educacionais, conforme análise realizada anteriormente por Souza (2016).

Dermeval Saviani é taxativo no que concerne aos limites de uma BNCC que não leve em consideração a participação ativa e efetiva da comunidade escolar (professores, estudantes e famílias):

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica

que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação [grifos meus] terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (SAVIANI, 2016, p. 83).

Além do desafio apresentado por Saviani, qual seja, a necessidade de implementação de um Sistema Nacional de Educação no país, não é possível descolarmos as questões que envolvem o currículo da avaliação escolar, em todos os seus níveis e modalidades de ensino. Michael Apple (2002) tem desenvolvido discussões sistemáticas sobre a reorientação curricular nos EUA, que se assemelham ao que vem ocorrendo em nosso país, especialmente nesses tempos de ultraconservadorismo.

Apple identifica em um de seus estudos determinadas alianças sociais e econômicas que estariam ameaçando situações de igualdade nos territórios educativos, escamoteadas sob o cariz do discurso da melhoria da competitividade e do aumento dos postos de trabalho. Tais alianças se configuram em quatro frações de classe: 1) neoliberais; 2) neoconservadores; 3) populistas autoritários e 4) classe média profissional.

Para o primeiro grupo (neoliberais), as escolas públicas são vistas como ‘buracos negros’, sem resultados adequados; os

estudantes são encarados como capital humano, onde qualquer investimento que não seja o estritamente econômico é compreendido como ‘suspeito’. Em outras palavras, as tomadas de decisão aparentam dar a todos iguais oportunidades de escolarização, todavia, transformando as responsabilidades das tomadas de decisão da esfera pública para a esfera privada, reduzindo a ação coletiva e/ou popular que garanta, efetivamente, a qualidade de educação para todos. Os neoliberais do campo da educação têm uma fé essencial na lealdade e justiça dos mercados; porém, estas estratégias economicistas e despolitizadoras acabam por elevar as crescentes desigualdades de recursos e poder.

Já os neoconservadores entendem que não é o mercado que resolverá os problemas do currículo escolar, mas um Estado interventor que garantirá apenas os conteúdos e métodos ‘legítimos’ a serem ensinados e utilizados. Em síntese, incorre-se na ideia de um currículo único, que defenda os valores tradicionais (dos imigrantes brancos) e sem o reconhecimento da luta de classes. E o mais grave: a defesa de um determinismo genético ou racial na capacidade de aprendizagem dos/as estudantes. Coadunado a este pensamento reacionário, o populismo autoritário, assentado na direita cristã, entende que as questões de gênero e a ideia de família são unidades divinas e orgânicas, que resolvem por si só, sem mediações históricas, o egoísmo masculino e o altruísmo feminino.

Por fim, a chamada classe média profissional, defensora das charter schools, ou seja, escolas públicas mantidas por meio de gerenciamento privado, estaria preocupada tão somente com os resultados acadêmicos nas disciplinas tradicionais e no ensino prático tradicional, sendo suscetíveis a uma ordem discursiva

aparentemente includente, mas que oculta opressões, preconceitos e estereótipos.

Há de se ressaltar ainda, segundo Sousa (2003), que os processos de avaliação externa em larga escala associados a uma gestão de cariz gerencialista (SAEB, ENEM, PROVA BRASIL) condicionam os currículos, intensificando desigualdades escolares e sociais, embora desde a década de 1980 já apareçam as primeiras tentativas de se avaliar de forma mais sistemática a qualidade da Educação Básica brasileira.

A justificativa das avaliações externas estaria acalcanhada na necessidade de

[...] monitorar o funcionamento das redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com focos mais bem definidos em termos de resultados que, por sua vez, decorram da aprendizagem dos alunos. [...]. Deve-se destacar que essas avaliações externas têm como característica, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação – na qual são especificados os objetos de avaliação – e o emprego de provas padronizadas, condição para que sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas, tanto transversal quanto longitudinal (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 17).

As avaliações externas em larga escala submetem os professores a uma imensa pressão, retirando-lhes a autonomia profissional e impedindo-lhes de desenvolver um trabalho pedagógico consistente e consequente do ponto de vista

conceitual, político e humano. Estas políticas públicas de responsabilização (accountability) acabam por favorecer, ao fim e ao cabo, a lógica meritocrática e a culpabilização dos professores, ferindo preceitos democráticos. Acirra-se, deste modo, uma competição entre as escolas e um processo de ranqueamento que empobrece o conjunto das atividades pedagógicas desenvolvidas nestes territórios educativos.

Nessa perspectiva, segundo Sousa (2003, p. 181), os conteúdos a serem ensinados na escola são os mesmos que serão ‘cobrados’ pelas avaliações em larga escala, atribuindo ao potencial do/a estudante o seu “sucesso pessoal e profissional, abstraindo os fatores econômicos e sociais” (SOUSA, 2003, p.182). Em outras palavras, “(...) As políticas educacionais ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção incorporam, conseqüentemente, como inerentes aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação” (SOUSA, 2003, p. 188).

Já Fernandes pondera que as escolas públicas passaram a ser exigidas a partir de uma ‘lógica empresarial’, onde os resultados são mais importantes que o processo de ensino e aprendizagem:

Podemos dizer que chegamos à educação do treino e do produto. Todos os meios justificariam os fins: obter um alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A promessa é de que isso nos colocará no topo e conquistaremos uma educação de qualidade [...]. Para as políticas que se baseiam nos exames de larga escala, os processos importam muito pouco. A

avaliação é vista como possibilidade de medição de um conhecimento que, por sua vez, pode ser medido, destituído de qualquer complexidade e subjetividade. Importa um currículo enxuto, um bom treinamento, um ‘professor tarefeiro’ e um ‘aluno marca x’ (FERNANDES, 2015, p. 402).

Este tipo de avaliação, baseado no mero treinamento, ocasiona, por seu turno, uma simplificação da dimensão curricular. A cultura neoliberal, como nos aponta Apple (2002), possui esta capacidade de se imiscuir no senso comum, por meio de valores questionáveis e terminologias (qualidade, por exemplo), que mais ocultam do que esclarecem: “Os resultados demonstram que o conceito de qualidade, polissêmico e construído sócio-historicamente, é utilizado de forma indiscriminada nos documentos analisados e que a avaliação externa aparece como redentora dos males da educação” (FERNANDES, 2015, p. 405).

Considerações finais

Se, efetivamente, queremos construir uma participação mais ativa de todos os sujeitos em nossas escolas públicas, primeiramente precisamos combater todas as formas de alijamento/restrrição propostas pelas novas configurações curriculares, avaliativas e de gestão escolar na Educação Básica. Todavia, os problemas estruturais concernentes à Educação Básica são de outra ordem. As escolas brasileiras não possuem laboratórios, bibliotecas e força de trabalho docente adequada e

suficiente para atender tais demandas, porque a precarização das condições de trabalho e infraestruturais são evidentes.

Logo, que escola de Educação Básica almejamos? Corremos o risco de termos um currículo cada vez mais restrito e esvaziado na Educação Básica? As avaliações em larga escala e com bônus por desempenho docente melhoram a qualidade de aprendizagem dos/as estudantes? Crianças e jovens aprenderão melhor com a BNCC? Professoras e professores precisam ser treinados ou formados? Há espaço para a reflexão e para a investigação nas escolas neste contexto histórico em que a ética e a democracia foram soterradas pelo ultraconservadorismo e por concepções reacionárias? Crianças e jovens são passivas diante destas mudanças curriculares? Como as famílias e a comunidade escolar podem dialogar sobre estes temas e se apropriarem de seus fundamentos? Aliás, faz sentido uma BNCC num país como o Brasil, que já possui proposições curriculares em nível estadual e municipal? A gestão escolar democrática perderá o seu lugar para uma gestão de cunho gerencialista?

As problematizações acima são complexas e merecem investigação profunda. Freitas (2018) ao nos convidar para uma resistência propositiva, considera que os territórios educativos públicos são prenes de possibilidades, mas que tal assertiva por si só não garantem mudanças estruturais nos processos formativos, tendo em vista que em tal conjuntura

A retirada da escola das mãos do Estado [...] coloca o controle político e ideológico desta atividade nas mãos de empresários confiáveis e dificulta que as ações dos movimentos sociais organizados abram a escola para a

vida, para as contradições sociais (FREITAS, 2018, p. 921).

De fato, as contradições sociais levam à luta. E é só a partir da luta organizada da classe trabalhadora que os efeitos nocivos dos processos (de) formativos em curso poderão ser efetivamente problematizados e combatidos. O espaço público está sendo disputado de forma ávida pelos reformadores empresariais, daí a necessidade de um novo projeto histórico ser gestado nas próximas décadas. Projeto incluyente, público, laico e socialmente referendado!

Referências

ALAVARSE, Ocimar M; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ANJOS, Rosilene Amorim dos. A avaliação nas escolas públicas municipais de Florianópolis: avaliar para regular. In: EVANGELISTA, Olinda; PEREIRA, Elizangela. **Nós da rede: A Educação Básica municipal na voz de seus professores**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2016, p. 147-173.

APPLE, Michael. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2002.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A fábrica do sujeito neoliberal. In: _____. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 321-376.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4 [78], p.906-926, out./dez. 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista e Educação**, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, n. 4, p. 54-84, 2016.

SNYDER, Timothy. **Sobre a tirania**: vinte lições tiradas do século XX para o presente. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, Fabrício Zimmermann. Plano de desenvolvimento da escola interativo: da gestão por resultados à responsabilização dos sujeitos escolares. In: EVANGELISTA, Olinda; PEREIRA, Elizangela. **Nós da Rede**: A Educação Básica municipal na voz de seus professores. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2016, p. 177-206.

TUNEDUC. **Desenvolvimento das competências gerais da BNCC**. Disponível em: <https://www.tuneduc.com.br/competencias-gerais-da-bncc/>. Acesso em: 15 ago. 2019.



EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS:
TRABALHANDO COM A TEMÁTICA EDUCAÇÃO ESCOLAR
DOS POVOS INDÍGENAS DE SANTA CATARINA

Jéssica Lícia da Assumpção⁸

Mariana Bandeira do Nascimento⁹

Regina Wagner Cizerio Lira¹⁰

Resumo: Este trabalho traz um panorama sobre as experiências de Estágio Supervisionado I e II do curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina, realizado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas instalações da Escola Municipal Donícia Maria da Costa localizada em Florianópolis, contando um pouco da trajetória de vida dos alunos e professores entrevistados na primeira etapa do estágio e através de observações e diálogos com os demais alunos e professores,

⁸ Discente do Mestrado em História Global da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Laboratório de História Indígena-LABHIN/UFSC. Bacharela e Licenciada em História pela UFSC. Contato: jessica_licia@hotmail.com

⁹Discente da Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: maby.mari@gmail.com

¹⁰Bacharela e Licenciada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: reginacizerio@gmail.com

e detalhar a experiência ao ministrar nossa oficina intitulada: *A educação escolar dos povos indígenas de Santa Catarina*.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Estágio Supervisionado; Ensino de História.

Abstract: This paper provides an overview of experiences in the supervised internship I and II of the History course at the Federal University of Santa Catarina, conducted at EJA on the premises of Maria Donícia da Costa school located in Florianópolis, telling a little of life trajectory of students and teachers interviewed in the first stage of internship through observations and dialogues with other students and teachers, and finally detailing our workshop entitled: *School education of the indigenous peoples of Santa Catarina*.

Keywords: Youth and Adult Education - Supervised Internship - History Teaching.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo relatar as nossas experiências como estudantes de graduação em História estagiando na Educação de Jovens e Adultos – EJA – nas instalações da Escola Municipal Donícia Maria da Costa no Saco Grande, na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, autorizado pela escola. O estágio foi dividido em dois momentos, sendo a primeira parte em Experiências do Estágio

Supervisionado de História I¹¹, onde dialogamos sobre nosso convívio com os alunos e as primeiras impressões que tivemos do sistema, das aulas, dos estudantes, do cotidiano de uma escola com Ensino de Jovens e Adultos. Centramos nossas observações principalmente no sistema de educação da EJA, no aluno, como sujeito central, ativo em nossos debates, acerca de educação, superação e problemas enfrentados nesse sistema de ensino específico e no docente e sua posição nesse ambiente. Com a perspectiva de debater melhor o assunto abordado, utilizamos referências e artigos de outros autores que trabalham com Educação de Jovens e Adultos: Magalhães (2009) e Arend (2009) que passaram por experiências parecidas com a que vivenciamos, para um melhor diálogo sobre as nossas observações enquanto estagiários na Escola Municipal Donícia Maria da Costa.

Na segunda parte damos um enfoque no Estágio Supervisionado de História II¹², onde realizamos a oficina com os alunos, abordando a educação escolar dos povos indígenas de Santa Catarina, com contextualização de trabalhos dos seguintes autores: Baniwa (2012), Notzold (2008); Notzold e Rosa (2012; 2013) entre outros. Nesta primeira etapa, fizemos um panorama

¹¹ A disciplina de Estágio Supervisionado em História I foi ministrada pelo professor Dr. Elison Antonio Paim- UFSC e dividida em: aulas presenciais na Universidade Federal de Santa Catarina e acompanhamento de aulas da Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal Donícia Maria da Costa.

¹² A disciplina de Estágio Supervisionado II foi ministrada pela professora Me. Rafaela Duarte-UFSC Durante essa disciplina nós desenvolvemos e ministramos a oficina: *A educação escolar dos povos indígenas de Santa Catarina*, e um artigo sobre a experiência de estágio.

sobre a educação escolar Indígena, apresentando um histórico dos três povos indígenas em Santa Catarina (O povo Guarani, Kaingáng e Xokleng), com o intuito de problematizar a realidade atual dos indígenas e ampliar o conhecimento em relação ao assunto, desmistificando alguns fatos da História Indígena e o cotidiano dos mesmos. Apresentamos também à metodologia da oficina, nossas considerações sobre todo o processo de docência e, principalmente, a recepção dos alunos para essa temática em específico, além de nossas considerações finais sobre como foi estagiar e conviver com esses estudantes, os professores e toda a experiência rica e gratificante que tivemos na EJA, e pensando ainda nesse sistema educacional tão diverso e instigante.

Dessa forma a problemática desse relato de experiência se baseia em nossas observações durante o estágio supervisionado em história, que é obrigatório dentro do curso de graduação em História da UFSC, contextualização de entrevistas realizadas com os professores e alunos de jovens e adultos na Escola Municipal Donícia Maria da Costa (foto da escola abaixo), com autorização da mesma, e relato da nossa oficina sobre educação escolar dos povos de Santa Catarina. Dentro do tópico da oficina apresentaremos as metodologias, parte do conteúdo utilizado, avaliação dos alunos e os resultados.

Foto 1: Escola Municipal Donícia Maria da Costa, em Florianópolis



Fonte: Arquivo Pessoal

Experiências do Estágio Supervisionado de História I

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino fundamental estão garantidos na Constituição Federal de 1988, que tinha também como meta estabelecer a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental. Os programas de escolarização passaram a atender adultos e jovens com trajetórias de vidas consideradas malsucedidas, que não tiveram oportunidades, por diversos fatores (independente da faixa etária), tais como, trabalhar para ajudar no sustento familiar desde muito cedo, constante imigração por melhores condições de vida. Sendo assim essas pessoas procuraram a EJA para finalmente terminar os estudos, aumentar seus conhecimentos, melhorar sua vida financeira e trocar experiências tanto com os colegas em sala de aula, quanto com os professores, que lhes dão

uma assistência mais pessoal em virtude do sistema de aula que é fornecida na EJA, que será explicado adiante.

Antes de apresentar nossas experiências em sala, e o que avaliamos com nossas informações, consideramos necessário um panorama geral sobre a EJA e seu sistema de ensino. Primeiramente o site da Prefeitura Municipal de Florianópolis contém a resolução CNE/CEB nº02/2010 e nº 04/2014, que consiste nas diretrizes gerais e operacionais para Educação de Jovens e Adultos, assegurando a gratuidade do ensino, assim como as oportunidades educacionais apropriadas, considerando as condições de vida e de trabalho e as características de cada indivíduo, respeitando os requisitos de atendimento de inclusão, valorização, diversificação cultural, inter-relações, os espaços dentro e fora da escola, envolvendo a aprendizagem do aluno.

Há também a LDB - **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** (LDB 9394/96) que é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior) e reconhece o direito à escolarização de jovens e adultos, indicando a necessidade de que seja ofertada em conformidade com os interesses e necessidades dos estudantes. Reafirma também o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelecendo os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios¹³. E por fim as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

¹³ O documento está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 agosto. 2019.

EJA (DCNEJA) que define que a especificidade da EJA está nos sujeitos ao qual ela se destina e reforça a importância da constituição de um modelo pedagógico próprio¹⁴.

O curso é oferecido pela Prefeitura Municipal e destinado para jovens a partir dos 15 anos de idade, em dois segmentos, um equivalente aos primeiros anos do Ensino Fundamental e outro dos anos finais. A matrícula e certificação dos alunos da EJA poderão ocorrer em qualquer época do ano letivo, sendo que a Secretária Municipal de Educação, conforme a demanda implantará os núcleos de Educação de Jovens e Adultos. Segundo o site da prefeitura, os núcleos estão separados em Centro I e II, Escola Silveira de Souza (matutino e noturno) e Escola Municipal Donícia Maria da Costa, Núcleo EJA Leste III Escola Básica Maria da Conceição Nunes, Núcleo Continente I Biblioteca continente, Núcleo EJA Norte I e II E. B. Herondina M. Zeferino e E. B. Osmar Cunha; Núcleo EJA Sul I e II, E.B. Anísio Teixeira e José Amaro Cordeiro¹⁵.

As turmas de primeiro segmento devem ter no máximo 25 alunos e para o segundo segmento, até 30 alunos. Sendo o grupo docente composto de profissionais habilitados em Pedagogia (para segmento I) e para demais áreas, curso superior em licenciatura, o ingresso é feito pelo processo seletivo público.

¹⁴ Documento disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 15 agosto. 2019.

¹⁵ **Resolução da Educação de Jovens e Adultos em 2010**. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2011_12.08.55.735d2fbf7f7260f583b585211b7bdf60.pdf. Acesso em: 01 julho. 2016.

A estrutura e organização funcional dos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos possibilitam o acesso à sala informatizada, biblioteca e outros espaços físicos, com dois encontros anuais para avaliação dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes.

Referente à duração dos cursos da EJA, tanto à distância quanto presencial, há uma carga horária mínima a ser cumprida. Para primeiro segmento são 800 horas e para o segundo segmento são 1.600 horas, podendo ser avaliada conforme aproveitamento de estudos anteriores, se atribuindo uma carga menor a ser desenvolvida.

Feito esse panorama, para um maior entendimento do sistema de ensino, é colocado neste trabalho, pontos importantes a serem comentados. Na primeira parte do estágio, onde visitamos a Escola Donícia pela primeira vez, em aula, nosso estágio de observação na EJA da E. B. Donícia Maria da Costa, localizada no Bairro do Saco Grande em Florianópolis, ocorreu no período de 02/05/2016 a 20/06/2016 no período noturno das 19:00h às 21:40h, totalizando 11 dias de visita em datas alternadas, conforme o cronograma feito em sala de aula com os demais colegas de turma, o professor e a Coordenadora da escola.

Acompanhamos durante os 11 dias, as turmas 1 e 2 do segundo segmento da EJA, além disso, realizamos entrevistas com dois professores e dois alunos. Na primeira reunião na escola, houve a apresentação do espaço escolar, da realidade social dos alunos e do sistema de ensino da EJA Florianópolis, feita pela Coordenadora Rosemar Ucha. Essa reunião nos deu um panorama de como funciona a pesquisa como princípio educativo,

explicada na resolução nº2/2010 a Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Nossas primeiras impressões foram se modificando ao longo das visitas, por não estarmos acostumadas com esse sistema de ensino tão específico, foi impactante acompanhar as diferenças da EJA para a escola tradicional ao qual a maioria de nós foi exposta, as formas como os professores se dispunham em sala, às vezes tendo de dois a quatro docentes em uma mesma turma. Esta rede municipal de ensino adota a pesquisa como princípio educativo, que no caso são interdisciplinares, isso quer dizer, são desenvolvidas de acordo com um tópico preestabelecido. Ou seja, a EJA, trabalha a organização do processo pedagógico por meio da problematização, sendo a unidade de planejamento a problemática ¹⁶. Os assuntos trabalhados em torno desta problemática serão relacionados com o cotidiano do estudante ou com outras áreas que podem envolver, ou não, conhecimentos específicos da formação acadêmica do professor.

Na EJA, isso é um ponto central para o andamento das aulas, a extensa participação do estudante em seu próprio aprendizado e conseqüentemente no aprendizado numa relação dialética com

¹⁶ Definida nas normas operacionais para funcionamento da EJA (resolução do Conselho Municipal de Educação). Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_05_2011_12.08.55.735d2fbf7f7260f583b585211b7bdf60.pdf>. Acesso em: 15 agosto.2019. E no Caderno de 2008. disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_02_2010_9.36.57.04162e08d6cd8876612adc5ada375bd5.pdf>. Acesso em: 15 agosto.2019.

o professor que muitas vezes trabalha temáticas que não tem nada a ver com seu campo de ensino, sendo a nosso ver, um aprendizado de ambos os lados.

Outro ponto importante foi a diferença na faixa etária dos alunos, que compreende jovens de (15 a 25 anos) e adultos (30 a 60 anos) estudando em um mesmo ambiente, o que nos gerou observações bem interessantes, pois a colaboração desses alunos com idades tão diferentes em uma mesma sala de aula gera situações bem inusitadas, como a falta de interesse de alguns alunos mais jovens, sendo que os mais velhos tinham bastante disposição para aprender.

Apesar do desinteresse por parte de alguns estudantes, a grande maioria dos trabalhos de pesquisa eram bem interessantes, com temas que transitarão pela religião, como diferenças entre Umbanda e Espiritismo, a origem da Bíblia, ou temas de cunho bem mais pessoal, como a origem da tatuagem, origem do Rap, até temas mais sociais, como a saúde da mulher, violência contra a mulher, e o que é aneurisma, sendo suas apresentações finais bem formuladas e com uma participação bem positiva por parte dos outros alunos e professores.

Além das pesquisas, que são avaliadas em seu desenvolvimento na apresentação final para os demais colegas, foram realizadas também as oficinas, que são aulas mais voltadas para assuntos específicos, na qual o professor pode trabalhar sua área, trazendo problemáticas, textos, exercícios, poesias, histórias em quadrinhos, ou seja, qualquer material que lhe auxilie no tópico de aula escolhido. Havia também a escrita no diário/caderno de classe, que ficava na escola e era entregue a

cada aluno no início das aulas, onde cada um deles pode escrever como se sentiam, sua avaliação sobre as aulas, as atividades realizadas, dentre outros assuntos. Esse diário também serviu para registrar o desenvolvimento do educando a partir de uma série de questões que são analisadas pelos professores, não somente de cunho pessoal, mas também sugestões e reclamações dos alunos e perguntas que são direcionadas a esses estudantes em algum momento específico da semana. A nosso ver, um método bastante interessante, para se ter uma relação mais próxima e porque não pessoal, com os alunos e uma forma de possibilitar a interação deles com seus professores.

Como exemplo de atividades específicas, destacamos a proposta do professor de Espanhol que utilizou o áudio do poema de Eduardo Galeano - *O Direito de Sonhar* e forneceu o poema escrito aos alunos, despertando o interesse da turma na leitura, os alunos debateram sobre o significado do texto e traduziram as palavras que sentiam mais dificuldade, colocando suas opiniões nesse caderno, sendo uma aula bastante interativa e dinâmica.

Apesar desses métodos bem diferenciados de ensino, algumas dificuldades foram bem visíveis em sala. Podemos listar o fato de essas pesquisas requererem que o professor também assuma uma posição de mediador do conhecimento e pesquisador, um dos fatores que dificultou essa adaptação do professor nesse novo sistema. O princípio educativo utilizando a pesquisa é um desafio para os professores romperem costumes pré-estabelecidos de um ensino “tradicional”, no qual um professor conduz sua turma e passa o conteúdo didático de forma metódica, envolvendo sua área de atuação. Já a proposta

pedagógica desenvolvida no município de Florianópolis para a EJA, propõe a pesquisa como princípio educativo, no intuito de superar a perspectiva continuísta e disciplinar do ensino tradicional da escola regular (MAGALHÃES, 2009, p.22), buscando com base nos projetos que realizam em sala, fazer sentido dentro da realidade do estudante.

Com isso, vemos que esse modelo tem um intuito de estimular o aluno a seguir estudando com o que ele tem mais interesse, mas também é um grande desafio para o docente, tanto de adaptação, quanto de reformulação de conhecimentos e convívio com outros professores em sala, esses conceitos são demonstrados por Magalhães no trecho a seguir:

[...] tanto a formação acadêmica quanto a prática dos professores foram basicamente estruturadas visando os conteúdos pré-estabelecidos dentro das várias disciplinas, nas suas áreas específicas do conhecimento, dando ao professor certo domínio dentro dos tais conteúdos, gerando uma falsa sensação de poder e autoridade. Assim, no cotidiano dos Núcleos de EJA este sentimento dificulta ao professor a sua imersão no desconhecido, o que necessariamente precisa acontecer quando nos propomos ao trabalho com a pesquisa [...] (MAGALHÃES, 2009, p.22).

Percebemos com nossas observações que ensinar não é só passar o conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e construção, estimulando a capacidade tanto do

educando, quanto do docente.

Na pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, Paulo Freire fala: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2001) e faz uma crítica ao ensino “bancário”, e que estamos “acostumados” a esse modelo de ensino, no qual as verdadeiras condições de aprendizagem não se dão a partir do mecanismo de memorização de conteúdo. Essa questão engloba muito bem o processo de aprendizagem da EJA Florianópolis, que tenta extirpar de certa forma esse modelo de ensino e educar através do aprendizado mútuo.

Entrevistas com professores e alunos

Tendo analisado todos esses aspectos em nossas observações, foram formuladas algumas perguntas e entrevistados dois professores e dois alunos. Para os professores, formulamos questões envolvendo sua formação acadêmica, discussões de temas como gênero e racismo e sobre suas experiências na Educação de Jovens e Adultos. Para os dois alunos, levantamos perguntas sobre sua vida pessoal, profissional, trajetória de vida escolar, visões sobre o sistema da EJA Florianópolis, suas percepções sobre a relação entre os professores e alunos. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Os entrevistados assinaram termo de consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas ocorreram no dia 16/06/2016, no próprio espaço escolar. Um dos nossos entrevistados, que iremos chamar

de professor 1, é formado com licenciatura e bacharelado em Geografia pela UFSC em 2013, atuando há 5 anos como professor, sendo que trabalhou um ano na EJA São José e nesse ano que ocorreu a entrevista estava trabalhando na EJA de Florianópolis. Uma pergunta que tínhamos bastante interesse em fazer era sobre suas considerações com relação às oficinas, sendo que mais adiante no estágio tínhamos que formular mais uma questão. Devido a algumas observações sobre diferentes tipos de oficinas ministradas em sala, percebemos que algumas geraram resultados positivos na turma e outras não surtiram o mesmo efeito. Visto isso, queríamos saber a opinião do docente sobre esse tipo de atividade. Então perguntamos - Como você analisa o desenvolvimento das oficinas e dos projetos realizados pelos alunos?

A questão das oficinas é bem interessante né?! Porque a oficina, as oficinas e os próprios projetos realizados pelos alunos fazem ele ter um empoderamento né, desenvolver a autonomia e até a questão da ampliação do conhecimento¹⁷.

Segue outro trecho da entrevista com o professor (1), no qual perguntamos acerca do funcionamento:

¹⁷Entrevista professores (1). Memórias e experiências de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede Municipal do Estado de Santa Catarina. Entrevistas concedidas a LIRA, Regina. LÍCIA, Jéssica. BANDEIRA, Mariana. Em Florianópolis, Escola Municipal Donícia Maria da Costa, 16 Jun. 2016.

As oficinas geralmente... Agora estamos passando por momentos focados na pesquisa e na apresentação, ela ficou um pouco de lado (a oficina), mas as oficinas são interessantes porque também sai um pouco da rotina, porque muito aluno chega e diz: “só vai ter pesquisa, não vai ter oficina de alguma coisa, de alguma disciplina?” e de certa forma a oficina ela é boa para o professor, o professor consegue também trabalhar na área dele, passar esse conhecimento que ele tem e que tem vontade. Mas o aluno também tem essa curiosidade de ter mais conhecimento, mesmo que ele não vá desenvolver uma atividade, às vezes só com aluno ouvinte ele também é válido.

Por meio dessa entrevista, voltamos ao tópico anterior, sobre o processo de aprendizagem por meio de memorização e a questão do ensino tradicional, por mais que a EJA tenha esse método diversificado, refletimos em nossas observações e como o próprio professor pontuou: a necessidade do aluno de ter um pouco daquele método tradicional de volta, onde o docente é detentor de determinado conhecimento que compartilha em sala, enquanto os alunos assistem; mas no caso da EJA, ainda vemos uma diferença, pois há uma participação maior dos alunos e dependendo do assunto abordado, a disposição da sala se modifica também, com os alunos eventualmente formando uma roda, ou em pé, realizando atividades mais dinâmicas.

As entrevistas realizadas pelas graduandas do curso de história com os alunos da EJA evidenciaram uma questão em

comum na análise do perfil desses alunos, a migração destas pessoas, que vieram para Florianópolis buscar melhores condições de vida, que em sua maioria vieram de outras regiões do Brasil e que serão relatadas adiante.

Em Florianópolis isso é bastante frequente, pois a partir da década de 1960, o município passou a receber migrantes de outras regiões do país, através da criação das empresas estatais Celesc (Centrais Elétricas de Santa Catarina), a Eletrosul Centrais Elétricas, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (AREND, 2009). Desde 1980, a cidade é vista pela excelente qualidade de vida e pela grande oferta de emprego no setor de serviços, atraindo principalmente pessoas de Rio Grande do Sul, Nordeste, São Paulo e do interior de Santa Catarina. Muitos alunos da EJA possuem esse perfil migratório, sendo que, a maioria daqueles que conversamos, veio de fora de Santa Catarina.

O aluno A¹⁸ com 22 anos, é um exemplo disso. Tendo vindo do Pará para melhorar sua vida e terminar os estudos, entrou na EJA com esse intuito e também de ingressar em uma faculdade. Perguntamos se ele tinha perspectivas em longo prazo, já que suas atividades na EJA estavam chegando ao fim. Segue abaixo um trecho da entrevista:

Não, não pensei ainda. Mas o que eu penso é fazer uma faculdade, penso em fazer uma faculdade com vinte e cinco anos. [...]Eu penso em fazer uma faculdade, porque sai de casa, porque eu não queria depender da

¹⁸ O aluno será identificado com “aluno A”.

minha mãe nem do pai, foi por isso, motivo disso estudar e trabalhar pra mim mesmo¹⁹.

O que se percebe na entrevista acima e na conversa com outros alunos, é que esses estudantes da EJA fazem seu retorno à escola com a perspectiva de ascensão social ou o sonho de ingressar em uma faculdade, principalmente os alunos mais velhos. A grande maioria desses alunos e alunas teve que trabalhar na infância e contribuir com seus proventos para o sustento da família. E esse fator é crucial para entendermos a desistência desses alunos em estudar, pois muitas vezes não têm poder de escolha e precisam ajudar suas famílias no sustento do lar, muitos sofreram com trabalho infanto-juvenil e até hoje, já mais velhos, têm uma rotina pesada de trabalho que os impede de continuar os estudos. Muitos deixaram os bancos escolares durante o Ensino Fundamental e retornam anos depois, pois precisam do Ensino Médio para conseguir melhores chances no mercado de trabalho e, conseqüentemente, uma melhora financeira para si e para a família.

Eles veem a EJA como um ponto de partida para melhorar sua vida e deixar para trás as experiências ruins das escolas anteriores. Diversos alunos que conversamos, sofreram *bullying* ou algum tipo de preconceito em momentos da sua vida escolar, pois não se enquadraram no perfil dos “bons” estudantes, criado pela

¹⁹Entrevista com o aluno (A). Memórias e experiências de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede Municipal do Estado de Santa Catarina. Entrevistas concedidas a LIRA, Regina. LÍCIA, Jéssica. BANDEIRA, Mariana. Em Florianópolis, Escola Municipal Donícia Maria da Costa, 16 Jun. 2016.

cultura escolar dominante (MAGALHÃES, 2009). Percebe-se que algumas das práticas escolares existentes no ensino regular acabam afetando esses alunos da EJA que por sua vez procuram a instituição, visto que suas experiências anteriores os colocavam em uma posição de inferioridade, que não é escolhida livremente (MAGALHÃES, p.58, 2009). Eles sofriam avaliações constantes de suas qualidades e defeitos, ou seja, o aluno se sentia inadequado, pois não alcançou as expectativas impostas pela escola, sendo assim a instituição não consegue lidar com essas questões, rotulando esse aluno como inadequado, sem olhar as diversidades e necessidades individuais do mesmo, dando preferência ao coletivo e fazendo com que esses estudantes acreditem que não se adéquam a vida escolar.

Quando procuram a EJA, eles fazem uma nova tentativa de se manter nos estudos, apesar das dificuldades do dia-a-dia e da baixa-estima devido aos problemas que discorremos acima. Ainda assim, a maioria segue com firmeza nos estudos, principalmente os alunos mais velhos, que tem uma disposição invejável, mesmo trabalhando o dia inteiro e tendo que estudar a noite, é admirável a força de vontade e a disposição em aprender.

Os mais jovens, geralmente, precisam de uma supervisão maior dos professores, pois são mais desatentos e têm tendência a se ausentarem das aulas, sendo um dos grandes desafios da coordenação e dos docentes. Como percebemos nas reuniões de professores, a falta diária de determinados alunos é assunto recorrente na pauta e, apesar da tentativa de manter esses alunos interessados, até mesmo entrando em contato por telefone para saber o motivo das ausências, ainda é grande o número de alunos

desistentes ou que abandonam as pesquisas no meio do caminho, sendo uma luta diária dos funcionários manterem seus alunos presentes.

Essa primeira etapa de nossas observações foi essencial para o desenvolvimento da nossa oficina (que explicaremos mais a frente) e também para a nossa própria constituição enquanto futuros docentes, observar esses alunos e suas trajetórias de vida, e também a rotina dos professores e a dificuldades que eles enfrentam no cotidiano escolar, foi extremamente enriquecedor em nosso estágio e para nossa vida pessoal e profissional. Por meio dessas observações, nos reunimos e decidimos em consenso escolher a temática indígena como um assunto importante a se desenvolver em sala, principalmente devido à falta de conhecimento sobre o assunto por parte dos estudantes. Quando perguntamos aos alunos e alguns professores, vimos que era necessária uma abordagem mais ampla sobre os povos indígenas e sua importância em nossa sociedade, sendo também muito rico para todas nós aprendermos mais sobre a história e a vida desses povos e ter a oportunidade de compartilhar essas informações. No próximo tópico apresentaremos nossas experiências na oficina.

Oficina: A educação escolar dos povos indígenas de Santa Catarina durante o Estágio Supervisionado de História II **Metodologias e resultados**

A Oficina foi realizada no dia 06/09/2016, nas instalações da Escola Básica Donícia Maria da Costa, para a turma do primeiro e do segundo segmento da turma da Educação de Jovens e

Adultos. Nosso objetivo foi apresentar os aspectos gerais dos três povos indígenas de Santa Catarina – os povos Guarani, Kaingáng e Xokleng – ampliando a visão dos alunos diante da realidade atual desses grupos; falar sobre a educação escolar e a formação superior dos professores das aldeias/comunidades e mostrar o trabalho realizado pelo Laboratório de História Indígena da Universidade Federal de Santa Catarina (LABHIN/UFSC).

Nossa oficina foi dividida em cinco momentos: Contextualização histórica e cultural dos povos indígenas Guarani, Kaingáng e Xokleng; apresentação dos direitos à educação indígena na Constituição Federal de 1988; utilização de três modelos de escola indígena que apresentam avanços na área da educação: *Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty D'já (Guarani)*, *Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkrê (Kaingáng)* e *a Escola Indígena de Educação B Laklãnõ (Xokleng)*, mostrando também um paralelo dos aspectos estruturais e administrativos com outras escolas no Brasil; falar da formação dos professores indígenas do curso de licenciatura intercultural indígena da Mata Atlântica da UFSC; e por fim, divulgar o trabalho realizado no Laboratório de História Indígena da UFSC (LABHIN).

No primeiro momento da oficina foi trabalhada uma dinâmica, com apresentação de mapas, imagens e conteúdos em slides, no intuito de facilitar a visualização do estudante durante a explicação. A dinâmica foi elaborada com o objetivo de envolver os alunos na discussão mais abrangente sobre os indígenas. Dessa forma foi utilizada uma bola de papel com perguntas de conhecimento prévio dos alunos referentes aos povos indígenas

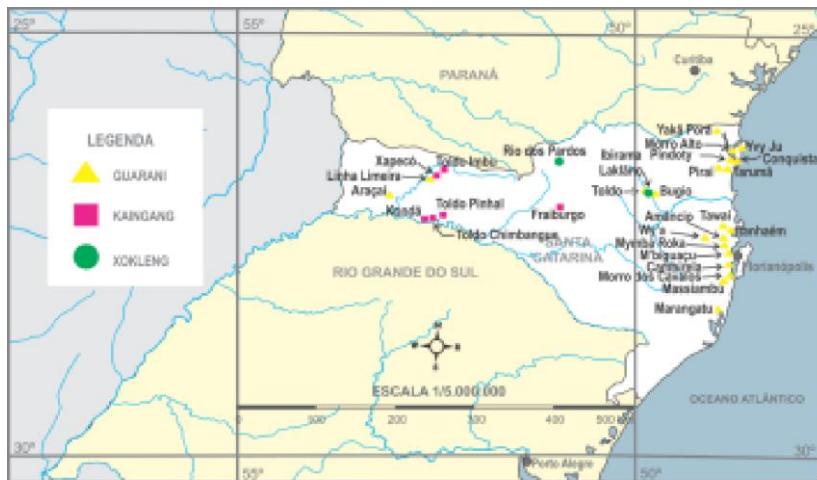
nos dias de hoje, com a questão da educação escolar indígena.

A bola de papel foi arremessada para um aluno aleatório, de forma que o mesmo lia a questão, respondia e repassava para outro colega, que tirava a outra camada de papel e repetia o processo. Sabendo da dificuldade de leitura e de compreensão de alguns alunos, nós lemos as questões junto aos alunos do primeiro seguimento e explicamos o conteúdo. Porém, o mais interessante desse processo, foi perceber que alguns educandos já tinham um conhecimento prévio sobre o tema, e pediram para responder algumas questões, contribuindo bastante para a dinâmica em sala.

No conteúdo apresentado, contextualizamos a história de cada povo indígena utilizando como base o capítulo: *Povos indígenas de Santa Catarina* escrito por Clóvis Antônio Brighenti (p.37-65, 2012). Foram utilizadas duas tabelas do texto mencionado acima. Na tabela 1: A população Indígena em Santa Catarina residindo em terras indígenas e a tabela número 2 com a evolução do quadro populacional indígena em Santa Catarina (Guarani, Kaingáng e Xokleng), de 1951 a 2012.

Utilizamos também o mapa da região Sul, para que os alunos soubessem a localização e ocupação desses povos nessas regiões, apresentando o território Guarani, que vai do litoral até a bacia do Paraná- Paraguai; o território Kaingáng que vai do interior de São Paulo até o centro norte do Rio Grande do Sul e o território Xokleng que vai do planalto ao litoral e do Paraná ao Rio Grande do Sul.

Mapa 1: Localização das terras indígenas em Santa Catarina.



Fonte: Clovis Antonio Brighenti, 2012, p. 38. Elaborado por Carina Santos de Almeida.

Demonstramos a presença dos indígenas antes da chegada dos portugueses em Santa Catarina, por meio de fotos tiradas no Museu Anita Garibaldi em Laguna- SC, onde se apresentam artefatos encontrados nos cemitérios arqueológicos (sambaquis).

Outra questão abordada na oficina foi à participação dos caciques das unidades territoriais que se aproximaram dos colonizadores que foram contratados pelo governo para auxiliar nas defesas das fazendas e vilas criadas no interior do território, além de fornecer mão-de-obra indígena para abertura de estradas e linhas telegráficas. Mostrando também que a relação de colonização trouxe várias implicações, como o embate entre colonos e indígenas, as políticas de demarcação das terras e a utilização de mão de obra indígena. Posteriormente foi lido um conto da origem do Povo Kaingang, retirado do livro: Ouvir memórias contar histórias: Mitos e lendas (VULFENÖTZOLD;

MANFROI, 2006), para que os alunos tivessem um pequeno vislumbre da cultura e das lendas que cercam os povos indígenas, e como isso interfere no modo de vida e na organização das próprias aldeias.

Debatemos sobre os Xokleng e mostramos a sua história de luta, pois sobreviveram ao processo brutal de colonização do sul do Brasil, iniciado em meados do século passado, que resultou no extermínio de grande parte da população. Os sobreviventes dos Xokleng no estado e o confinamento dos sobreviventes em área demarcada em 1914 garantiram a expansão e progresso do vale do rio Itajaí, porém continuaram lutando para sobreviver à invasão, após a extinção quase total dos recursos naturais de sua terra, agravada pela construção da barragem norte.

A atividade proposta aos alunos foi que esses apontassem elementos do vídeo (que passamos em sala) que mais lhes chamou atenção. O vídeo escolhido foi o Mbya Mirim²⁰, que foi editado para 3 minutos. Ele retrata a história de Neneco e Palermo, duas crianças Mbya Guarani do Rio Grande do Sul. O objetivo desse vídeo foi trazer alguns elementos sobre a educação escolar indígena e o seu cotidiano, através do modo como Neneco se comporta em sala de aula e na sua casa. Esse vídeo trouxe um maior interesse nos estudantes da EJA, pois demonstrou que Neneco é um aluno igual a qualquer um ali presente, que muitas vezes parece não se interessar pelas aulas, mas está ali tentando aprender uma língua estrangeira para ele (o português) mesmo com sua cultura fortemente ligada na língua

²⁰ O vídeo está disponível no site do YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=6SAOL7_Qwj4>.

Tupi Guarani e aos seus costumes. Isso fez com que os alunos sentissem uma empatia e uma semelhança com sua própria situação escolar, tendo uma visão mais ampla e não fantasiosa da realidade e do cotidiano escolar indígena.

No segundo momento, realizamos a leitura da Constituição Federal de 1988, capítulo III²¹, “Da educação, da cultura e do desporto”, seção I “Da educação” e seção II “Da cultura”, onde se garante e assegura a formação básica e o respeito à língua materna de cada povo indígena, a sua cultura, aos valores artísticos, conforme o trecho abaixo:

[...] A Constituição Federal de 1988 mudou o rumo da política indigenista oficial tutelar e integracionista, incluindo a educação escolar indígena, ao superar a concepção equivocada da incapacidade indígena que fundamentou o princípio jurídico da tutela, por meio do qual, era concedido ao Estado o poder e as responsabilidades de decidir pela vida e o destino dos povos indígenas. A lei é explícita quanto á garantia dos direitos dos povos indígenas ao reconhecer suas culturas, tradições, línguas, organizações sociais, crenças, enfim, o direito de continuarem vivendo segundo suas culturas. (BANIWA, 2012, p.71)

No terceiro momento apresentamos três modelos de escola indígena: Escola Wherá Tupã Poty D’já (Guarani), Escola

²¹ Constituição Federal de 1988, disponível na Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados pelo link: <bd.camara.gov.br>

Cacique Vanhkrê (Kaingáng) e a Escola Laklãnõ (Xokleng). Todas as informações trabalhadas nesse tópico foram retiradas do artigo: Desafios para a autonomia na Educação Escolar Indígena, escrito pela Helena Alpini Rosa e da Professora Dr^a Ana Lúcia Vulpe Nötzold, em 2013 (p.35-45). Também foram utilizadas fotos das escolas, retiradas do site do LABHIN da UFSC.

Começamos pelo espaço escolar para o povo guarani, que não se limita apenas a unidade escolar, mas entorno de toda a aldeia, incluindo a casa de reza. Isso foi desenvolvido e trabalhado durante a oficina, para explicar a relação da educação guarani que vai além da estrutura e que se estabelece desde sempre, pela oralidade, mostrando também as dificuldades em aprender o português como uma segunda língua e a questão da escrita. Falamos sobre as crianças acompanharem seus pais e irmãos durante as aulas, por falta de um cuidador (a), porém a responsabilidade de cuidar da educação deles fica para todas as pessoas da aldeia. Foi demonstrada também a determinação dos adultos da aldeia que participam da Educação de Jovens e Adultos da comunidade, que necessitam aprender o português para trabalhar fora das aldeias/ comunidades.

Também mencionamos o fato dessas escolas possuírem a Escolarização de Jovens e Adultos e como desde 1988, com muita luta e mobilização do povo indígena e das organizações que os apoiavam, se registrou avanços no papel da educação escolar indígena, sendo garantido pela Constituição Federal, respeitando-se suas crenças, costumes, línguas e tradições, assegurando assim a essas comunidades o uso de suas línguas maternas, com seus próprios processos de aprendizagem.

Também comentamos sobre os problemas com estrutura e outras situações difíceis que os alunos indígenas têm que enfrentar no dia-dia escolar, para que os estudantes vejam a dificuldade de se manter as instituições escolares nas comunidades Indígenas, e fazerem um paralelo dos descasos estruturais e administrativos com outras escolas no Brasil, usamos como exemplo a Escola de Educação Básica Laklãnõ, que passa por muitas dificuldades, que vão desde infraestrutura, até a falta de segurança, entre outros problemas. Os alunos, pais, professores estão sempre reivindicando melhores condições para a comunidade, sendo colocada a desassistência de algumas áreas de educação escolar indígena pelo Brasil, para mostrar o descaso que envolve a estruturas, merenda e administração por parte do Estado. Durante a apresentação do conteúdo houve questionamentos dos alunos com determinados temas, envolvendo a assistência social e financeira para esses alunos e suas famílias.

O espaço escolar indígena constitui-se na luta pelos direitos indígenas, por sua identidade, pela sua sobrevivência e da sua cultura, como vemos no trecho abaixo:

A escola passa a constituir um meio de acesso à sistematização do saber de conhecimentos tradicionais e ainda pelo espaço de luta e diálogo para a garantia de direitos. É um meio para a revitalização linguística, para o fortalecimento cultural, para a construção de projetos futuros, especialmente para a interlocução com o mundo fora da aldeia. (Nötzold e ROSA, 2012, p.19).

E através dessa interlocução do mundo que passamos o segundo vídeo (houve edição): Guarani, o povo da mata e da universidade²², para adentrar na temática do quarto momento da oficina, que é a formação dos professores indígenas no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. O vídeo se passa primeiramente na aldeia indígena MbyaRoka, localizada em Biguaçu, Santa Catarina e mostra o espaço da aldeia e da escola, a escolarização indígena e depois o espaço do indígena dentro da Universidade Federal de Santa Catarina. Uma questão interessante abordada por uma professora da Escola Donícia presente em nossa oficina, que trabalhou com indígenas, foi o tempo de formação dos indígenas na Universidade, que é dentro do tempo proposto nas demais licenciaturas.

Posteriormente, mostramos o trabalho realizado pela professora Dr^a Ana Lúcia Vulf Nötzold da Universidade Federal de Santa Catarina, que é coordenadora do Laboratório de História Indígena da Universidade e que ministra a matéria de História Indígena para graduação, por meio de um vídeo rápido, produzido por nós três, onde são apresentados os materiais bilíngues, artesanatos doados para o laboratório, e livros produzidos pela professora e seus bolsistas, mestrandos e doutorandos.

Já a avaliação final que entregamos aos alunos e que finalizava nossa oficina, consistiu em duas questões. A primeira abordava: A partir do que foi apresentado na oficina, pontue os

²² Guarani, o povo da mata e da universidade. Disponível em: <<http://youtu.be/1w4hxpuzye4>>.

temas/ vídeos que achou mais interessante; já a segunda questionava: Referente à educação escolar indígena, o que mais lhe chamou atenção? Com esses questionamentos feitos de forma mais objetiva queríamos que os estudantes se sentissem confortáveis e confiantes na sua resposta e nos mostrassem de forma sucinta o que aprenderam e o que mais gostaram da temática abordada.

A partir das respostas que recebemos e da receptividade para conosco ao final da apresentação, percebemos um grande interesse no assunto e a felicidade de terem participado ativamente e auxiliado no aprendizado de um assunto tão sério e envolto em muitas discussões e polêmicas, como é a temática indígena. O resultado da oficina foi extremamente gratificante para nós, pois sentimos a sensação de ter contribuído, mesmo que de forma pontual, na formação desses estudantes e que eles por sua vez contribuíram significativamente para nossa formação como futuras professoras.

Conclusão

Podemos afirmar que estagiar na EJA do Saco Grande, foi uma experiência que nos ensinou muito. Todo o processo de observação, o contato e as conversas que tivemos com alunos, funcionários e professores foram extremamente edificantes. Sem dúvida, iremos levar esses ensinamentos não só para a vida acadêmica, como para nossa formação enquanto cidadãs, pois vimos e ouvimos não só as histórias de vida dessas pessoas, mas compartilhamos aprendizados, saberes, vivências.

Principalmente, pudemos olhar os vários lados da moeda, tanto da parte dos educandos, quanto dos educadores, acompanhamos o dia- dia desses indivíduos e observamos suas superações, dificuldades; não só deles, mas do sistema EJA em si, com nossas observações podemos constatar os desafios, as coisas boas e o que falta melhorar na Educação de Jovens e Adultos.

Porém mais significativo foi poder participar e ter como primeira experiência o que é ser professor; e a oficina foi o grande momento de aproveitarmos isso e termos uma noção de como é essa profissão tão importante e cheia de desafios, mas tão gratificante, apesar de todos os problemas que aparecem pelo caminho. Olhar esses estudantes e saber que eles também lutam para melhorar suas vidas e ainda tem fé em seus docentes e na instituição, é a força necessária que nos dá o ânimo de seguir em frente e agradecer por essa experiência tão rica, desejando sucesso a todos os envolvidos nela.

Referências

AREND, Sílvia. **Trajetórias das famílias dos/as estudantes da EJA (Florianópolis, 1980 – 2007)**. TORNQUIST; B. Cristiani da; SUZANA Carmen (Org.); AREND Sílvia. Histórias e Trajetórias de Jovens e adultos em busca de escolarização. Florianópolis: UDESC, 2009. p. 71-79.

BANIWA, Gersem. **Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil**: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando. Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Palloti, 2012.p. 69-88.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Povos Indígenas em Santa Catarina**. In:

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando. Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Palloti, 2012. p.37-65.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários á pratica educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MAGALHÃES, Murilo Genazio. **Jovens Egressos da Educação de Jovens e Adultos**: Possibilidades e Limites. Florianópolis: UFSC, Julho/2009. p. 10- 94.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe (Org.). **Kanernu Ki Vi KãmeTugTó: caderno de atividades ouvir memórias contar histórias**: mitos e lendas Kaingáng. São José (SC): Agnus, 2008.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe e MANFROI, NinarosaMozzato da Silva (Orgs.). **Ouvir memórias contar histórias**: mitos e lendas Kaingáng. Santa Maria: Pollitti, 2006.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe e ROSA, Helena Alpini. **Obervatório da Educação escolar indígena_ autogestão e processos próprios de aprendizagem**: desafios para uma educação escolar indígena com autonomia. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando. Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Palloti, 2012.p. 15-36.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe e ROSA, Helena Alpini. **Desafios para a autonomia na Educação Escolar Indígena**. Ver. Teoria e Prática da Educação, v. 16, n. 2; p.35-45, Maio/ Agosto 2013.

Fontes orais:

Entrevista com dois professores (1). **Memórias e experiências de professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede Municipal do Estado de Santa Catarina**. Entrevistas concedidas a LIRA, Regina. LÍCIA, Jéssica. BANDEIRA, Mariana. Em Florianópolis, Escola Municipal Donícia Maria da Costa, 16 Jun. 2016.

Entrevista com dois alunos (A). **Memórias e experiências de**

professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede Municipal do Estado de Santa Catarina. Entrevistas concedidas a LIRA, Regina. LÍCIA, Jéssica. BANDEIRA, Mariana. Em Florianópolis, Escola Municipal Donícia Maria da Costa, 16 Jun. 2016.

sobre tudo

O ESPAÇO FÍSICO DA PERSPECTIVE ACTIONNELLE: ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFSC

Fabício Leal Cogo²³

Walter Dias da Costa Filho²⁴

Clarissa Laus Pereira Oliveira²⁵

Resumo: O presente artigo estuda a relação do espaço físico arquitetônico da sala de aula destinada ao ensino de francês do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina e a Perspective actionnelle do ensino de francês como língua estrangeira. Para tal análise uma atividade/experimento foi aplicada durante o processo de estágio supervisionado obrigatório da Licenciatura em Letras – Francês, dos acadêmicos Fabício Leal Cogo e Walter Dias da Costa Filho, sob a supervisão e a orientação das prof.as Dras. Clarissa Laus Pereira Oliveira

²³ Licenciando em Letras Francês pela UFSC. Contato: fabricao.leal.cogo@gmail.com

²⁴ Licenciando em Letras Francês, Arquiteto e Urbanista pela UFSC. Contato: walterdcf@gmail.com

²⁵ Professora de Metodologia de Ensino do Francês do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. Contato: clarissa.oliveira@ufsc.br

e Narceli Piucco. A análise do espaço físico da sala de aula é feita a partir das diretrizes de um dos documentos do FUNDESCOLA – Espaços educativos. Ensino fundamental. Subsídios para elaboração de projetos e de adequações de edificações escolares – e as experiências que a Perspective actionnelle compreendem no ensino do francês como língua estrangeira.

Palavras-chave: arquitetura escolar; *Perspective actionnelle*; Colégio de Aplicação – UFSC.

Résumé: Le présent article analyse la relation d'espace physique architectural de la salle de classe dédiée à l'enseignement du français du Colégio de Aplicação de l'Université Fédérale de Santa Catarina et la Perspective actionnelle de l'enseignement du français comme langue étrangère. Pour cela, une activité/expérience a été appliquée pendant le processus du stage supervisé obligatoire en Licence en Lettres Français des étudiants Fabrício Leal Cogo et Walter Dias da Costa Filho, sous la supervision et l'orientation des Professeures Docteurs Clarissa Laus Pereira Oliveira et Narceli Piucco. L'analyse de l'espace physique de la salle de classe est faite à partir des lignes directrices d'un des documents de FUNDESCOLA – Espaços educativos. Ensino fundamental. Subsídios para elaboração de projetos e de adequações de edificações escolares (Espace éducatifs. École primaire. Subsidés pour l'élaboration des projets et d'adéquations de bâtiments scolaires) – et les expériences que la Perspective actionnelle prend en compte dans l'enseignement du français comme langue étrangère.

Mots-clés: architecture scolaire ; *Perspective actionnelle* ; Colégio de Aplicação – UFSC.

Introdução

O presente artigo pretende descrever de forma crítica o espaço físico da sala de aula destinada à disciplina de francês do Colégio de Aplicação (CA), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e sua relação com a *Perspective actionnelle* (PA) utilizada no ensino de francês. Pretende-se, desta forma, responder às seguintes questões: Quais as limitações/vantagens espaciais, no âmbito da arquitetura, da sala de aula destinada ao ensino de Língua Francesa no Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina?; Qual a relação entre a abordagem *actionnelle* e a estrutura física da sala de aula?; De que forma a relação entre a abordagem *actionnelle* e o espaço físico da sala de aula pode ser otimizada?

Para tanto, o artigo está dividido da seguinte forma: faremos uma breve contextualização teórica sobre a evolução das abordagens e metodologias de ensino de línguas estrangeiras e o surgimento da *Perspective actionnelle*, perspectiva utilizada no processo das aulas de francês língua estrangeira (FLE), logo, nas do CA, amplamente estudadas ao longo do estágio obrigatório da Licenciatura de Letras Francês durante o experimento; em seguida, descreveremos a metodologia utilizada; a seguir, contextualizaremos brevemente a arquitetura do ambiente escolar no Brasil; depois, apresentaremos de forma mais detalhada a sala de aula do Colégio de Aplicação da UFSC, destinada exclusivamente às turmas do francês; posteriormente, apresentaremos o material didático utilizado no Colégio pela professora de francês; e, por fim, relataremos a

atividade/experimento realizada e as conclusões às quais chegamos.

Embasamento teórico

O ensino de línguas vem se transformando através das décadas, sempre em sintonia com as mudanças dos paradigmas sociais e seus interesses econômicos, diplomáticos e culturais, e, por isso, já percorreu inúmeras perspectivas. Houve um tempo em que a aprendizagem de uma língua estrangeira servia apenas para acessar textos e traduzir documentos oficiais, logo, o ensino da língua era focado principalmente na escrita e na comparação gramatical com fins tradutórios. Conforme os paradigmas nas relações internacionais foram mudando, o modo de se ensinar línguas também mudou, seguindo as novas tendências. Nos anos de 1970, em um mundo em que conhecer uma outra língua já não servia apenas para leitura e tradução mas também para comunicações internacionais de negócios e de turismo, surgem novas maneiras de pensar o ensino de línguas.

Segundo Maurício Luce (2009), o Ensino Comunicativo de Língua (ECL), que futuramente se desdobrará no Ensino de Língua por Tarefa (ELT) e na perspectiva *Actionnelle*, na França, com a instauração do *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR), tem como um de seus precursores o sociolinguista Hymes (1972) que inseriu nas teorias de competência e performance de Chomsky (1965) um aspecto social (LUCE, 2009):

O ECL tem suas origens influenciadas em grande parte pelo trabalho do sociolinguista Hymes (1972), que incorporou a dimensão social ao conceito de competência, divergindo assim de noções até então solidificadas pelo trabalho de Chomsky (1965). Para Chomsky, havia uma distinção entre competência e desempenho (*competence X performance*), sendo que o termo competência estaria relacionado ao conhecimento que um indivíduo tem sobre uma língua, enquanto desempenho ao uso que alguém faz da língua em situações concretas. (p. 18)

Em outras palavras, segundo Hymes (1972) a competência também incluiria um conhecimento sociocultural da língua e não somente o conhecimento sistêmico e das estruturas linguísticas. O aprendiz aprende o uso real e contextualizado da língua, possibilitando uma comunicação efetiva em situações comunicacionais diversas.

O ECL tem como foco principal o ensino da língua através da observação de situações comunicacionais simuladas, ou seja, a aula parte de uma conversa ou um texto pertencente a uma situação comunicacional fixa. Um áudio com uma conversa sobre o último fim de semana, ou uma discussão de preparação para uma viagem, por exemplo. Assim os aprendizes seriam expostos a blocos específicos de comunicação para, a partir daí, simularem a mesma situação, sem nenhum objetivo concreto e real. Já no ELT o aprendiz é exposto a situações mais próximas da realidade,

procurando sempre um objetivo comunicacional real (ELLIS *apud* LUCE, 2009):

Ao menos que seja dada aos aprendizes a chance de praticar a língua-alvo de modo similar às situações que eles enfrentarão em situações reais, sem estar preocupado com a acurácia, eles poderão desenvolver o tipo de proficiência em L2 [Língua 2] necessária para comunicar-se fluentemente ou efetivamente. (p. 20)

Isto é, ao invés de simular uma situação comunicacional, o(a) professor(a) fornece aos aprendizes situações reais de comunicação, dando-lhes o alicerce necessário para que eles atinjam o objetivo proposto na aula.

Segundo Christian Puren (2004), a *Perspective actionnelle*, a partir do CECR, leva essa ideia ainda mais longe, preocupando-se não apenas com as ações de fala mas também com as ações sociais não obrigatoriamente linguísticas, como podemos ver no trecho que segue (PUREN, 2014):

L'évolution méthodologique à peine ébauchée dans ce passage du Cadre européen de référence me semble pouvoir être prolongée utilement à partir du rappel salutaire, fait dans ce même paragraphe, de la différence existant entre l'apprenant/l'apprentissage d'une langue, d'une part, l'utilisateur/l'usage d'une langue, d'autre part, distinction que le procédé privilégié de la simulation tend à gommer dans l'approche communicative :

l'apprentissage de l'usage s'y fait en effet en simulant en classe des situations d'usage dans lesquelles l'apprenant joue le rôle d'un usager. Je propose d'appliquer cette différence pour distinguer clairement tâche et action, en définissant comme « tâche » ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme « action » ce que fait l'usager dans la société.

Cette distinction entre tâche (d'apprentissage) et action (sociale) permet d'élaborer immédiatement un modèle efficace d'analyse des méthodologies successives (y compris l'approche communicative) et de diversification des dispositifs d'enseignement apprentissage. (p.18)

A ação social da comunicação (que não é necessariamente linguística) é também levada em conta na *Perspective actionnelle*. É a partir dos preceitos de ações sociais da PA, propostos pelo material didático *Adosphère 2*, utilizado pelos alunos do terceiro ano do ensino médio do Colégio de Aplicação, que será analisado o papel do espaço da sala de aula durante atividades baseadas na *Perspective actionnelle*.

Metodologia

Para respondermos a questões levantadas no presente artigo, fizemos um levantamento arquitetônico da sala de aula observada e aplicamos uma atividade, com a disposição do mobiliário, tal qual como encontramos no momento da nossa

chegada. Em seguida, relataremos os resultados da atividade para, assim, podermos analisar o desempenho dos alunos na tarefa aplicada em relação à estrutura do espaço físico existente.

O ambiente escolar

O FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola foi um programa criado em 1998, pelo Ministério da Educação, com o intuito de auxiliar e promover ações que possam melhorar a qualidade do ensino fundamental, na tentativa de aumentar também a permanência dos alunos na escola. Embora desenvolvido para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o programa gerou diretrizes e instruções utilizáveis por instituições de todo o país.

Em parceria com escolas, municípios e unidades federativas, o FUNDESCOLA possui documentos para adequação, implantação e melhoria de escolas públicas. Entre esses documentos cabe destacar o *Espaços educativos. Ensino fundamental. Subsídios para elaboração de projetos e Adequação de edificações escolares*, que conta com fichas técnicas com dimensões e equipamentos mínimos necessários para o funcionamento de uma escola, permitindo o conforto térmico, acústico e psicológico dos ambientes, além de contar com sugestão de leiaute para os ambientes. Pensado primeiramente para o Ensino Fundamental, e como o Governo Federal não possui tal documento dedicado ao Ensino Médio, por convenção, se usa também para o Ensino Médio as diretrizes publicadas, tentando sempre passar o mínimo exigido nos documentos. Esse é o único

grande manual de diretrizes para construção de escolas publicado pelo governo federal, visando as escolas públicas.

É importante ressaltar a relação do espaço e do processo de ensino e aprendizagem, previsto inclusive na definição das funcionalidades do FUNDESCOLA, que diz que o espaço da sala de aula é o (CORTEZ, SILVA, 2002):

Local principal de desenvolvimento de aulas dos componentes curriculares do ensino fundamental, de aulas ou atividades de reforço e recuperação e de aulas de aceleração da aprendizagem. É recomendável, para criar opções de prática pedagógica, que se obtenha solução arquitetônica que possibilite **diversas formas de arranjo do mobiliário, de modo a permitir organização em pequenos grupos, em círculo, fileiras e outras mais, com desembaraçada movimentação dos alunos.** (p. 11 - realce dos autores).

Para que a prática seja de fato funcional e possibilite o melhor ambiente para o aluno, o programa prevê áreas mínimas e dimensões necessárias para que as aulas ocorram, visando o benefício de uma prática pedagógica e funcional. O manual do FUNDESCOLA foi publicado em 2002 e previu medidas e dimensões para novas escolas e para as escolas já existentes. Uma vez que a criação do Colégio de Aplicação da UFSC data de 1961, portanto, anterior ao manual, levamos em consideração para análise os dados referentes às escolas já edificadas (KOWALTOWSKI, 2011).

A arquitetura escolar na história, principalmente no século XIX, teve duas tendências dialéticas: de um lado, o desejo de controle e disciplina por espaços bem-determinados, com projetos baseados no isolamento autônomo; de outro, as influências das teorias pedagógicas, que valorizavam mais a criatividade e a individualidade. O projeto do ambiente escolar agora era visto como um espaço aberto para o jardim, para as áreas externas que podem abrigar parte das atividades de pesquisa e ensino. (p. 65)

Este manual de 2002, o último lançado com diretrizes para escolas, ainda é o que está em vigência nos estudos de arquitetura, e é também o objeto de análise do livro de Kowaltowski, umas das grandes referências da arquitetura escolar no Brasil. Pensado para o ensino fundamental, é ainda utilizado de maneira mais geral, o que vai de encontro ao espaço do Colégio de Aplicação já que a sala de aula de francês é a única sala disponível e dedicada ao idioma, atendendo alunos do 7º ao 3º ano do Ensino Médio. Portanto, o ambiente analisado precisa atender tanto um público de 12 anos como o de 18, com diferentes contextos, alturas e necessidades espaciais e cognitivas.

A sala de aula de Francês do Colégio de Aplicação – UFSC

A sala encontra-se no corredor junto às demais línguas estrangeiras, no bloco adjacente ao principal de salas de aula, no

segundo andar. O espaço possui uma área total de 26,1 m², sendo 6 metros de profundidade e 4,35 metros de largura. A porta de entrada do ambiente possui 90 cm de largura e a janela, 4,25 metros de largura e está voltada para a face Sudeste do prédio, recebendo iluminação ao longo do dia, mas com incidência solar direta apenas no período da manhã.

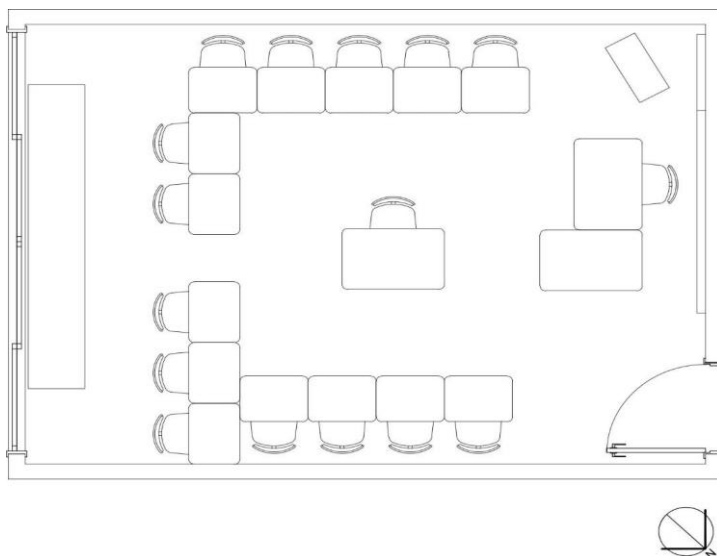
O pé-direito do espaço mede 2,83 metros, considerado suficiente e maior que o mínimo exigido. As paredes possuem cor clara e o piso é vinílico, em tom azulado, que além de antiderrapante é também de fácil manutenção e limpeza.

Em relação ao mobiliário e equipamentos, a sala conta com:

- 16 mesas aluno
- 18 cadeiras
- 3 mesas professor
- 1 armário estante baixo
- 1 armário para computador
- 1 ar condicionado (12.000BTUs)
- 1 ventilador de teto
- 1 projetor
- 1 quadro
- 1 tela para projeção

Desde o nosso primeiro contato com o espaço físico, a disposição do mobiliário permaneceu a mesma, embora os móveis não sejam fixos, podendo, portanto, o leiaute ser alterado, formando um U com as mesas e cadeiras dos alunos. A entrada da sala é ao lado do quadro, enquanto que o móvel com livros encontra-se no fundo da sala, conforme a ilustração abaixo.

Figura 1: Planta da sala de aula de francês – Colégio de Aplicação UFSC. Escala 1:50



Como podemos observar na Figura 1, as mesas e cadeiras dedicadas aos alunos formam uma espécie de U voltado para o quadro, com a abertura da sala ao fundo. A iluminação é um pouco prejudicada, tendo em vista que a luz natural proveniente da janela reflete no quadro, exigindo muitas vezes que a cortina fique fechada. Embora eficiente para uma aula explicativa, a disposição do mobiliário não permite a fácil circulação dos alunos e, em muitos casos, observamos alunos “pulando por cima” das carteiras para sair e ir ao banheiro, por exemplo.

O manual desenvolvido pelo FUNDESCOLA prevê não somente diretrizes para escolas novas mas também os mínimos exigidos para as escolas existentes, devendo essas se adequarem

às normas, na medida do possível, conforme podemos observar na Figura 2 abaixo.

Figura 2: Tabela de condicionantes. (CORTEZ, SILVA, 2002, p. 11)

Condicionantes Ambientais	Parâmetros	
	Recomendados - escolas novas	Mínimo - escolas existentes
Área útil por aluno	1,32 m ² ou mais	1,15 m ²
Largura útil	7,50 m ou mais	5,10 m
Comprimento útil máximo	8,10 m	9,50 m
Vão livre portas	1,20 m com visor	0,90 m com visor
Pé-direito livre (teto plano)	3,00 m livre sob viga	2,60 m livre sob viga
Abertura para iluminação natural	1/4 da área do piso ou mais	1/5 da área do piso ou mais
Abertura para ventilação natural	1/8 da área do piso ou mais	1/10 da área do piso ou mais
Insolação	Evitar insolação direta	Evitar insolação direta
Iluminação artificial	Fluorescente/eletrônica	Fluorescente
Nível de iluminamento	500 lux	300 lux
Tempo para uma troca de ar	2 min	6 min
Nível máximo de ruído externo	40 dB	45 dB
Laje/forro	Obrigatório	Obrigatório
Ventilação cruzada	Obrigatória	Obrigatória
Paredes	Semi-impermeáveis e claras	Semi-impermeáveis e claras
Piso	Lavável e antiderrapante	Antiderrapante
Carga acidental prevista	500 kg/m ²	300 kg/m ²

Se fizermos uma análise um pouco mais detalhada, podemos perceber que a sala de aula contempla todos os aspectos previstos no FUNDESCOLA, com um espaço mínimo por aluno respeitado. No entanto, quando utilizamos as medidas previstas no manual do FUNDESCOLA, pensamos prioritariamente no ensino fundamental, que não é o caso da nossa observação. Contudo, podemos pensar nas áreas mínimas e nos espaços internos para posterior relato de atividades.

Tabela 1: Comparativo das condicionantes previstas no manual do FUNDESCOLA e das medidas relatadas no levantamento feito no Colégio de Aplicação

CONDICIONANTE	FUNDESCOLA	COLÉGIO DE APLICAÇÃO
Área útil por aluno	1,15m ²	1,6m ²
Vão livre porta	0,90m com visor	0,90m sem visor
Pé-direito	2,60m livre	2,83m livre
Abertura para iluminação natural	1/5 área piso	>1/5 área piso
Abertura para ventilação natural	1/10 área piso	>1/10 área piso
Insolação	evitar insolação direta	luz solar no período da manhã
Iluminação artificial	fluorescente	fluorescente
Laje/forro	obrigatório	laje

Paredes	semipermeável e clara	semipermeável, cor: tom bege
Piso	lavável e antiderrapante	vinílico antiderrapante

Ao analisarmos a tabela, podemos perceber que a estrutura oferecida pelo Colégio de Aplicação atende as necessidades previstas pelo manual de 2002, e mesmo quando não está dentro das diretrizes, a sala oferece solução para os problemas gerados. Por exemplo, o da janela localizada no fundo da sala que gera reflexos no quadro: o problema foi solucionado com o uso de uma cortina. O problema da climatização foi solucionado com ar condicionado. As áreas, mesmo se considerarmos os diferentes perfis de alunos que frequentam o ambiente, são suficientes e atendem as necessidades previstas.

O manual didático adotado nas aulas de FLE

O curso de francês, como disciplina curricular do CA, adota o manual didático *Adosphère*, da editora *Hachette*, para todas as fases do curso, do primeiro volume ao terceiro. O método, usado pelos alunos, foi criado a partir da *Perspective actionnelle*, já abordada neste artigo, visando à interação entre alunos e à execução de tarefas reais no cotidiano, fazendo uso social da língua. O guia pedagógico do livro *Adosphère 2*, utilizado pela turma do 3º ano, traz em seu início uma breve explicação sobre a metodologia e as atividades propostas pelo livro, explicando um pouco do funcionamento esperado de uma sala de aula na utilização do método. As tarefas propostas pelo livro sugerem

movimentação e trabalho em pares ou em equipes, algo que exige mobilidade espacial para sua realização (BONENFANT *et alli*, 2011).

Ces tâches orientent toutes les activités de communication que l'on trouve dans les leçons. Elles sont variées : interviewer un(e) camarade, faire la visite guidée de son collègue, réaliser une photo de classe, retrouver un objet perdu, écrire un poème, faire un collage de la chambre idéale, acheter un cadeau pour un(e) camarade, commencer une collection, organiser un vide-greniers, préparer un pique-nique, imaginer une recette originale, composer un repas, raconter une aventure, écrire un article sur une star, imaginer une épreuve pour le jeu *Fort Boyard*, organiser une collecte, imaginer un projet humanitaire, passer le brevet de secouriste, faire l'interview d'un professionnel, réaliser une fiche métier, jouer au jeu des métiers, présenter la météo, imaginer sa vie en 2030 et imaginer les habitants d'une autre planète. (p.06)

As tarefas propostas pelo livro, presentes nos planos de aula, incentivam o trabalho em grupo e, muitas vezes, exigem movimentação dos alunos, seja para que se juntem com outros colegas ou para que caminhem pela sala e façam perguntas para os outros presentes ou para fazer entrevistas, entre outros. Diferentes formas de atividade exigem diferentes formas de organização, muitas vezes sendo necessário uma configuração de sala diferente daquela na qual se encontra.

Trouve quelqu'un qui

Ao longo do ano letivo, no trabalho do estágio, foram realizadas diversas atividades com os alunos, algumas em duplas ou trios, outras em que usavam dicionários, livro didático e notebook. Os alunos tinham o costume de se sentarem nos mesmos lugares, geralmente próximos aos quais tinham mais afinidade. Quando indicado que trabalhassem em duplas, trios ou pequenos grupos, raramente alguém se locomovia na sala, portanto, acabavam por ficar no mesmo lugar e, mesmo que distantes, faziam o esforço de se comunicarem. Nessas atividades, no entanto, não era necessária uma troca de todos com todos, sendo assim, talvez por praticidade, economia de tempo ou mesmo a própria afinidade, os alunos acabavam realizando as atividades com os que estavam ao lado.

A configuração do mobiliário da sala, de certa forma, também induzia esses pequenos grupos (duplas ou trios), tendo em vista que as três fileiras de carteiras recebiam quase a mesma quantidade de alunos. O próprio leiaute da sala formava esses grupos, mas em alguns casos, quando necessário, apenas uma pessoa se movia para juntar-se aos outros colegas. Nem todas as atividades foram assim, como é o caso da atividade realizada no dia 08 de agosto. A escolha da aplicação dessa atividade se deu justamente por causa da necessidade de locomoção que ela exige.

Neste dia, realizamos uma atividade intitulada *Trouve quelqu'un qui ...* (Ache alguém que...) para praticar a estrutura gramatical que vinha sendo trabalhada, o tempo verbal *imparfait*.

Distribuímos aos aprendizes folhas com frases como *regarder la télé* (*assistir televisão*), e o aluno deveria transformar a informação em pergunta direta e encontrar um colega que desse uma resposta afirmativa, como no exemplo “você assistia televisão quando era pequeno?”. Eles precisavam circular na sala fazendo perguntas aos colegas para encontrar pessoas que se encaixassem nas frases da folha. A missão dos aprendizes era achar pelo menos uma pessoa que se encaixasse em alguma das proposições dadas a eles.

Figura 3: tabela entregue aos alunos para realização da atividade

TROUVE QUELQU'UN QUI :	
<i>Regarder la télé</i>	
<i>Boire du lait au chocolat</i>	
<i>Jouer cache-cache</i>	
<i>Habiter à Florianópolis</i>	
<i>Avoir peur du noire</i>	

Antes de aplicarmos a atividade não mudamos a disposição das mesas e cadeiras da sala de aula. Apenas dissemos aos aprendizes que eles deveriam conversar com todos os colegas presentes, porém, por causa da barreira física que a distribuição das mesas impunha, os aprendizes não se sentiram encorajados a

se moverem, conversando, assim, apenas com os colegas sentados ao lado, prejudicando, desta maneira, o desempenho da tarefa proposta. Quando incentivados a falar com outros colegas, alguns ainda elevaram o tom da voz para que pudessem tentar a comunicação com aqueles que estavam do outro lado da sala de aula.

Considerações finais

Pensando no espaço físico do CA, podemos perceber que de maneira geral, o espaço não é limitador, muito embora o leiaute encontrado por nós não fosse necessariamente o ideal para a realização de todas as atividades. A experiência com o *Trouve quelqu'un qui* nos mostrou que, efetivamente, a sala tem bastante potencial para explorar recursos didáticos diferentes, usando da PA para o ensino de FLE. A disposição do espaço, a escolha das atividades e do manual didático, quando confluem para o mesmo caminho, tendem a facilitar o aprendizado do aluno e o trabalho do professor também. Portanto, é necessário pensar no ambiente escolar não somente como espaço de ensino mas também como ferramenta do processo. Mesmo em condições favoráveis, como é o caso da sala do CA, quando temos um aspecto que não favoriza o trabalho, podemos perceber que a atividade proposta pode não ter o resultado esperando.

A *Perspective actionnelle* apresentada aqui traz atividades inovadoras, visando o contato, a comunicação e o uso social da língua. Ao termos um determinado espaço para a aplicação da PA, a relação entre a abordagem e a execução da mesma pode ser

tanto favorecida quanto prejudicada, e é necessário levar também em consideração no momento de planejamento de aula e de atividade. A discussão a respeito da arquitetura escolar é antiga, assim como a questão das metodologias de ensino e é preciso pensar nas duas como ferramentas, talvez igualmente importantes, ou mesmo dependentes, pois um aspecto influencia diretamente no outro.

A experiência aqui relatada nos mostra que o espaço físico é sim um fator de otimização da aula, das atividades propostas e da interação entre alunos e entre aluno e professor. Não cabe, aqui, ditar regras de leiaute para uma sala de aula de ensino de língua estrangeira, mas sim o levantamento da reflexão sobre o uso desse espaço, assim como já se faz a reflexão sobre métodos de ensino, materiais e atividades, levando em consideração os alunos que frequentarão esse espaço e o modelo de atividade que será proposta, sendo o ambiente mutável, capaz de se adequar às necessidades dos alunos, dos professores, e daqueles que estão envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BONENFANT, Joëlle; HIMBER, Céline; POLETTI, Marie-Laure. **Adosphère2: méthode de français : A1-A2 : guide pédagogique.** Paris: Hachette Français Langue Étrangère, 2011.

CORTEZ, Rogério Vieira; SILVA, Mário Braga. **Espaços educativos. Ensino fundamental. Subsídios para elaboração de projetos e Adequação de edificações escolares.** Coordenação geral José Maria de Araújo Souza. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2002.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino.** São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LUCE, Maurício Seibel. **O ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes.** 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21488/000736727.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

WASELFISZ, Jacobo. **Tamanho da escola, ambientes escolares e qualidade de ensino.** Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000.

sobre tudo

LÍRICA DA ALMA DESAJUSTADA: NOTURNAS, DE FAGUNDES VARELA

Claudia Renata Duarte²⁶

Resumo: O texto trabalha a lírica da alma desajustada de Fagundes Varela no contexto literário do romantismo brasileiro do século XIX, por meio das imagens da mulher, da natureza, da melancolia e da morte presentes nos poemas de *Noturnas*.

Palavras-chaves: romantismo, poesia, natureza, morte.

Abstract: The text deals with the lyric of the maladjusted soul of Fagundes Varela in the literary context of nineteenth-century Brazilian romanticism, through the images of woman, nature, melancholy and death present in the poems of *Nocturnals*.

Keywords: romanticism, poetry, nature, death.

²⁶ Doutora em Literatura pela UFSC. Contato: claudiarenatadu@gmail.com

Introdução

Boêmio, desajustado, rebelde, melancólico, intempestivo, Fagundes Varela caracteriza a imagem ideal e até mesmo estereotipada de um poeta romântico. Como afirma Machado, "seus dias não correram serenos, retos e felizes." Dono de uma vida "atribulada", "sensível à lira patriótica", produziu poesia de qualidade.²⁷

Noturnas, primeira obra do poeta, publicada em 1861, conta com um aviso ao leitor, uma dedicatória à Mãe e dez poemas, em sua maioria de versos brancos. Trazem em seu conjunto uma certa inquietação metafísica ou existencial que pode ser melhor compreendida ao situar o contexto político-estético de sua produção.

Se por um lado, os europeus enfrentaram o fim do Antigo Regime e Revoluções que a princípio provocaram instabilidade - principal marca do imaginário romântico -, por outro, no Brasil de Varela, tínhamos a construção da ideia de nação e de Estado em uma sociedade que apresentava uma fratura existencial de base: a escravidão. Neste cenário de contrastes, que ainda não havia rompido com o colonialismo, emerge o nosso romantismo.

²⁷ ASSIS, Machado de. Carta a J. Tomás da Porciúncula. Publicada originalmente em A Crença, agosto de 1875. In: **Obra Completa de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, vol. III, 1994.

Varela teria sido, segundo Mário de Andrade, o poeta brasileiro que exprimiu a natureza nacional para além da imagem das palmeiras.²⁸

Revalorizada pelos românticos, a natureza tem por objetivo traduzir o estado de espírito do personagem ou do autor. Ela vai refletir os sentimentos, o desespero e a melancolia do eu lírico. Nesse sentido, o artista dela se serve para traduzir em palavras, o mistério, o medo, a espera ou a morte. "Ao contrário da natureza árcade, decorativa", no romantismo ela é expressiva: "significa e revela. Prefere a noite ao dia, pois à luz crua do sol o real impõe-se ao indivíduo, mas é na treva que latejam as forças inconscientes da alma: o sonho e a imaginação."²⁹

O poeta parece penetrar no mundo interior, apela para o espaço sideral, sobretudo durante o sono, quando sonha ou quando se encontra em estado onírico ou de êxtase, ou seja, quando sua consciência está mais ou menos silenciada, as

²⁸ "Nacionalismo: É curioso de se notar que o nacionalismo naturalista, quero dizer, em relação à natureza, dos nossos românticos si aquartelou na copa da palmeira quasi que só. A Varela coube ir um pouco além. Os outros dos que falam no Brasil nacionalistamente, ou por saudade ou por exaltação patriótica lá vem palmeira." Nota MA , In:DIAS, A. Gonçalves. *Poesias*. Ed. cit., vol. 2, p. 153, Apud MARANINCHI, Marcelo Castro da Silva. **O segredo dos sentimentos sinceros**: estudo da marginália de Mário de Andrade na poesia do romantismo brasileiro. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Culturas e Identidades Brasileiras, Universidade de São Paulo, 2016, p. 69.

²⁹ BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1997, p. 93.

constelações da noite tornam-se visíveis. É o que se pode ler no poema Névoas:

Nas horas tardias que a noite desmaia,
Que rolam na praia mil vagas azuis,
E a lua cercada de pálida chama
Nos mares derrama seu pranto de luz,

Eu vi entre os flocos de névoas imensas
Que em grutas extensas se elevam no ar,
Um corpo de fada, - serena dormindo,
Tranquila sorrindo num brado sonhar.

Oh! filha das névoas! das veigas viçosas,
Das verdes, - cheirosas roseiras do céu,
Acaso rolaste tão bela dormindo,
E dormes sorrindo, das nuvens no véu?

(...)

Nas nuas espáduas, dos astros dormentes,
- Tão frio - não sentes o pranto filtrar?
E as asas de prata do gênio das noites,
Em túbios açoites a trança agitar?

Ai! vem que nas nuvens te mata o desejo
De um férvido beijo gozares em vão!...
Os astros sem alma - se cansam de olhar-te,
Não podem amar-te, nem dizem paixão!

(...)

Assim eu clamava tristonho e pendido,
Ouvindo o gemido da onda na praia,
Na hora em que fogem as névoas sombrias,
- Nas horas tardias que a noite desmaia. -

E as brisas d'aurora ligeira corriam,
No leito batiam da fada divina;

Sumiram-se as brumas do vento à bafagem
E a pálida imagem desfez-se em - neblina!

As brumas, a neblina, a pálida chama, os astros que compõem o cenário, sugerem tratar-se de um sonho ou delírio, a visão do "corpo de fada", da "filha das névoas! das veigas viçosas", que se desfazem em neblina ao raiar do dia. A inspiração se abre aos domínios desconhecidos do sonho e do imaginário.

Cabe lembrar que, se para os clássicos a natureza era límpida, a razão era clara e a sociedade era ordenada, para os românticos, a natureza é ambígua, a razão é turva e a sociedade é frustrante e insatisfatória.

Como respostas às insatisfações, o poeta romântico volta-se para natureza e nela encontra espaço para dar livre curso aos seus sentimentos. Cada poema pode ser lido como uma erupção meteorológica, um grito da alma, um quadro privilegiado da expressão do eu e da experiência do tempo na tradição lírica. Lugar selvagem e ao mesmo tempo consolador, ele oferece ao artista uma recusa melancólica longe das corrupções da sociedade.

Assim, no poema *A enchente*, Varela retrata uma catástrofe natural, aí encontrando a violência do sentimento, a desmedida do sublime da paisagem romântica. Dramática, a água transborda do leito do rio, torna-se hostil, perigosa. "Duro, insofrido, o vendaval soergue". Os homens parecem impotentes diante dessa natureza desmedida. Mortos, "bóiam sobre as águas frias".

A correlação entre paisagem e estado de alma, segundo Bosi, é a metáfora romântica mais recorrente. Mas já não se trata

de um espelho perfeitamente simétrico. "A poesia romântica teria perdido a ingenuidade (...) tornando-se sentimental, dobrou-se sobre si mesma e alargou o hiato entre a consciência e o mundo. Subjetivismo e ironia preencheram esse intervalo." ³⁰

Ninguém escapa às marcas de seu tempo. Com Fagundes Varela não foi diferente. Ele transpõe para seus poemas o complexo patriarcal europeu. Daí teria vindo o modelo feminino típico do romantismo brasileiro. A julgar pelos livros que circulavam entre os poetas nacionais, foram tomados de empréstimo da Europa, especialmente da França e da Inglaterra³¹.

³⁰ BOSI, Alfredo. *Imagens do romantismo no Brasil*. In: GUINSBURG, J. (Org.). **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 245.

³¹ Segundo Brito Broca, "Varela chegara a mostrar mesmo a um amigo a sua biblioteca: eram várias garrafas colocadas num canto, como livros na estante. Dos livros de verdade que possuía ficou-nos contudo, um testemunho concreto no auto de penhora dos seus bens, ordenado por despacho do Juiz Municipal de São Paulo, a rogo de Camilo Antônio Pedroso. Lavraram-no dois meirinhos numa 'algaravia medonha', como observa Edgard Cavalheiro, em que os nomes de alguns livros estão grafados de forma intraduzível ou constituindo verdadeiros enigmas. Distinguem-se no entanto perfeitamente alguns títulos: a Bíblia, A Dama das Camélias (não se sabe se o romance ou a peça), a Divina Comédia, Gil Blas, Fausto, Nossa Senhora de Paris, O Gênio da Língua Portuguesa, além das indicações dos seguintes autores: Musset (um volume, Gustave Planche (dois), Heine (dois), Béranger - no auto figurando como Berangar - (dois), Alfredo de Vigny (um), João Paulo Richter (um), George Sand (um), Stendhal (um), Jouffroy (um), Gautier (um), Guizot (um), Lamartine (dois), Paulo Féval - no auto, Veval - (um), um drama de Murger e o Curso de Literatura Nacional, de Fernandes Pinheiro, aparecido no ano anterior...." Ver: BROCA, Brito. **Românticos, pré-**

Assim, em seu poema *A mulher* (1861), nos deparamos com a antítese solar-sombrio, na qual a natureza acaba desembocando em um indivíduo mortal: "A mulher sem amor é como o inverno", (...) "Não há canto nem flor, - não há perfumes", (...) "A mulher amorosa é mais que um anjo / É um sopro de Deus que tudo eleva! (...) "A mulher amorosa é como aurora!"

A identificação da mulher com a natureza em oposição à uma identificação do homem com a cultura vem gerando vários debates na contemporaneidade, buscando encontrar uma explicação para a desvalorização universal feminina. Se por um lado, o processo biológico de reprodução permitiu a identificação da mulher à natureza e ao corpo que acolhe, por outro, os homens foram intrinsecamente ligados à cultura e ao espírito, o que lhes colocavam como sujeitos superiores. Uma tal epistemologia dualista separa natureza e cultura, o espírito e o corpo, segundo critérios de gênero.

Há uma espécie de dependência semântica assimétrica de um em relação ao outro, do feminino vitimizado em relação ao masculino. Assim, nesse poema, o eu lírico se coloca numa posição hierárquica, cabendo à Mulher, "amorosa", ao poeta se juntar para afastar-se do "caminho incerto" e tornar-se plena, radiante como a "aurora". Ao heróico e generoso poeta caberia perfumar-lhe a vida.

Em *Vida de flor*, novamente a imagem feminina é associada à natureza. Ao comparar a mulher a uma flor, empresta à primeira, qualidades estéticas da segunda, levando-nos a pensar

românticos, ultra-românticos: vida literária e romantismo brasileiro. São Paulo: Polis, 1979, p. 99-100.

não apenas na efemeridade da vida, mas principalmente da "pureza", da "juventude" e, por que não, do período reprodutivo.

Não se trata é claro, de cobrar do poeta uma postura que ainda no século XXI se luta por estabelecer, mas seus versos levam a refletir sobre alguns dos modos - no caso, estéticos-literários - pelos quais este postulado foi construído e justificado por um determinismo biológico. Obras como **A polícia das famílias**, de Jacques Donzelot (1980) e a **História da sexualidade**, de Michel Foucault ³² (1977), nos ajudam a compreender como o capitalismo emergente disciplinou corpos e desejos, não apenas reprimindo, mas construindo uma identidade sexual pelas práticas de dominação social e também pela mediação discursiva. Trata-se da construção histórica de um complexo sistema de normas reguladoras que inscrevem a figura feminina na divisão binária dominante, determinando à mulher o papel de mãe, esposa, indivíduo fragilizado e como um tipo predominantemente emotivo, afetivo, entre outras caracterizações do gênero. Construção que repetida de forma contínua faz parecer uma entidade aparentemente estável, naturalizada e não contingencial.

Paradoxalmente, esse mesmo Varela que situa a mulher no papel inferiorizado, questiona o modelo de família burguesa, como se pode ver em *Arquétipo* e também no prefácio de **Vozes da América** (1864):

³² DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Trad. M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980; FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: vontade de saber**. Trad. Maria T. Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

Vivia por viver ... porque vivia.
[...] Escolhera uma noiva descuidoso,
Como um brinco chinês - um livro in-fólio,
Ao altar conduziu-a, distraído,
[...]
Como tudo na vida, o matrimônio
Bem cedo o aborreceu; após três meses
Disse Adeus à mulher que pranteava
(*Arquétipo*, 1861)

O poeta soffre, porque o poeta perdido nas nevoas de um mundo phantastico desconhece as leis da humanidade; e em vez de contentar-se com o socego da família, a calma da mediocridade, a paz do coração, verdadeiras e únicas felicidades na terra, sonha uma vida a seu modo, e não podendo realisal-a maldiz-se e se consome. O poeta soffre, porque o seu elemento é a ociosidade, e por ella sacrifica todos os seus deveres e necessidades.

O poeta soffre, (eis o lugar commum de suas lamentações) porque as turbas não o comprehendem, e cospem o sarcasmo e as ironias ás mais fundas agonias de su'alma. Ah! graciosa accusação! Querem que os honestos pais de família; os homens incumbidos de dirigir o Estado e felicitar o paiz; os commerciantes e lavradores; o mercenário occupado em ganhar o seu pão quotidiano, abandonem os seus trabalhos,

deixem seus filhos com fome para aplaudir-
lhes as loucuras e tecer-lhes coroas de ouro!³³

Varela demonstra sua visão de mundo, que é por essência uma resistência ao modo de vida da sociedade mercantilista e patriarcal. Revolta e melancolia se unem em uma reflexão sobre a modernidade brasileira da época, sobre as contradições do fenômeno romântico e também da vida e obra do próprio autor.

A arte lírica assim como a arte do fragmento caracterizam justamente um dos aspectos fundamentais do romantismo. O que é um fragmento para o romantismo, senão uma forma nele mesmo contraditória? O fragmento não é um simples defeito de acabamento e de plenitude, ou unicamente a ruína de um monumento do passado.

No poema *Fragmentos* (1861), Varela sugere a ideia de desenraizamento e de descontinuidade. Pode-se ler em seus versos a impotência diante de um mundo em transformação, a busca que se prolonga, mas que subverte a ideia de completude ou de perfeição e aponta para errância, para uma negatividade crítica:

(...) Refugiei-me em vão, buscando d'alma /
Expulsar o pesar que me roía! (...) Adormeci à
sombra dessas ruínas / Onde envolto em seu
manto de descrença / Lorde Byron vagou (...)
O pesar me seguia - mudo, - frio - (...) Deixei a
Grécia (...) Fugindo o tédio de uma vida eivada
(...) Embrenhei-me nas selvas seculares / Lá
onde à sombra de soberbos cedros / Dormia

³³ VARELA, L. N. Fagundes. Prefácio. In: **Vozes da América**. São Paulo: Typ. Imparcial de J. R. de Azevedo Marques, 1864.

a solidão seu sono imenso! (...) Pedi a Deus -
um existir de bruto, -? / matéria impura sem
pensar nem dores / Mas nem um gozo
iluminou-me a vida (...) Errei nessas paragens
encantadas (...) De dor em dor com vagarosos
passos / Atravesso os desertos da
existência! (...) Gastando as noites no fervor
do jogo! / Tonto de vinho, - desvairado em
febre, - / Elevei minha taça
transbordando/Entre blasfêmias e obscenos
cantos! (...) Coberto de tristeza e de
saudades, / Quebrei a ausência, atravessei os
mares (...) Mas silêncio! ... um véu negro,
impenetrável, / Cubra esse quadro que meus
olhos viram; / Durma na sombra de um olvido
eterno / Esse mistério fúnebre, banhado / De
lágrimas de sangue!

O ato de "deixar a Grécia" sugere o que se constata em uma análise comparativa entre a arte romântica e a perfeição grega: a falta de um equilíbrio totalizante e a natureza deficitária da própria realidade. A experiência da imperfeição marca a vida no alvorecer do capitalismo e fornece aos românticos sua compreensão da poesia, da arte e da realidade.

Pode se imaginar que em uma sociedade como a brasileira do século XIX, voltada para exportação de mercadorias produzidas pelo trabalho escravo, pouco se questionava a instituição servil. Mas bem antes do processo de independência começaram a surgir ideias radicais que pregavam a liberdade do jugo colonial.

Segundo Alfredo Bosi, os anos de 1860, momento que Varela publica **Noturnas**, foram fecundos não só como

preparação para ruptura mental com o regime escravocrata, como também contra as instituições que o sustentavam, tais como a monarquia e os seus símbolos.³⁴

No poema *À estátua eqüestre* (1861), em um clamor pela liberdade e fim da tirania, o eu lírico convoca o leitor a dar as costas ao "passado escuro":

(...) Porque tão cedo enregelais o seio
Nessas frias geadas que predizem
A morte das nações.
E os pulsos presos, e a vontade escrava,
Do mártir a memória e a voz dos bardos
Cobris de maldições?

Erguei-vos desse lívido marasmo,
Afrontai o negrume das tormentas,
O horror da tirania!
Se agora em bronze eternizais - senhores, -
Gravai nos bronzes o brasão dos livres,
Saudai um novo dia!

Embora o mundo me proclame louco,
Embora à frente com furor me gravem
Estigma infernal!
Não posso calmo ver pisar-se as turbas,
Como o corcel de levantada estátua
O chão do pedestal!

Um das preocupações do romantismo era expressar os sentimentos daqueles que há pouco tinham passado à condição

³⁴ BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1997, p.163.

de nação. Apesar de apegado aos modelos europeus, Varela captou as ideias que brotavam em seu tempo e questionou a transformação da história em monumento, sugerindo que gravassem em bronze "o brasão dos livres", a imagem dos mártires que lutaram pela independência.

Revitalizar a memória de D. Pedro I, para quem seria erigida a estátua equestre, lhe parecia um retrocesso. O inconformismo que se percebe lendo este poema, pode ser visto como uma das atitudes claramente contrárias à dominação social reinante em sua época. Ao criticar a monarquia, pressupõe-se que o poeta critique também a sua instituição basilar, a escravidão, "os pulsos presos" que deveriam ser libertos de maldições.

Os resíduos do passado, da sociedade abalada sobretudo após a malograda conjuração mineira, trazem consigo a frustração da geração que havia lutado por um novo projeto de nação e também das gerações vindouras, da qual fazia parte o poeta.

Demonstra-se dessa forma que o poeta romântico recusa a ordem do mundo, pressentindo que esta ordem é uma desordem que só integra os abastados e os conformistas. Ele escolhe a revolta, a diferença até a morte. Tem a intuição do trágico da condição humana. Prefere a sombra à luz, o silêncio ao barulho, a melancolia à felicidade considerada inacessível. Sente-se mal adaptado ao seu próprio mundo, preferindo se aconchegar nos mundos que não existem ou que existem somente nos sonhos e na imaginação. Sente de modo exacerbado todos os sentimentos humanos, o amor, a amizade, a raiva, a solidão, a tristeza, a

dificuldade de viver. Não tem medo de quebrar tabus, de olhar a morte de frente e de flertar com a blasfêmia.

Não faltam em **Noturnas** poemas que trazem um fundo de nostalgia. Varela cultiva uma espécie de sofrimento que se traduz entre outras coisas pelo fascínio da morte. Em *Sobre um túmulo*, a destruição de si, a morte voluntária parece ser um recurso possível para findar com o mal viver. A autodestruição do herói romântico constitui uma forma de renúncia ao mundo, à sociedade que trai seus ideais. Não satisfeito com a frustração irremediável, o eu lírico pragueja também seu leitor: "Soe em teu leito a voz da maldição! (...) Pese-te a terra qual um fardo imenso".

O cemitério aparece como um lugar privilegiado de tranquila solidão, adequado ao pensamento, ao imaginário e ao sonho, mas também, como um lugar de angústia e fascínio, onde se buscam respostas às interrogações do eu lírico, em especial aquelas sobre a finitude.

No poema *O foragido* (1861), a apreensão da noite, a recorrência às "trevas", às "brumas" indicam uma nova sensibilidade, tentando encontrar no mundo uma outra razão, aquela do impalpável, das emoções, do irracional, de tudo o que até aqui tinha sido rejeitado como pertencente ao universo mítico marginal:

Minha casa é deserta. O que é feito
Desses templos benditos doutrora,
Quando em torno cresciam roseiras,
Onde as auras brincavam na aurora?
(...)
Nunca mais desses dias passados

Uma luz surgirá dentre as brumas!
As montanhas se embuçam nas trevas,
As torrentes se vendam de espumas!

Corre, pois, vendaval das tormentas,
Hoje é tua esta morna soidão!
Nada tenho, que um céu lutulento
E uma cama de espinhos no chão!

Ruge, voa, que importa! sacode
Em lufadas as crinas da serra;
Alma nua de crença e esperanças,
Nada tenho a perder sobre a terra!

Vem, meu pobre e fiel companheiro,
Vamos, vamos depressa, meu cão,
Quero ao longo perder-me das selvas
Onde passa rugindo o tufão!

O eu lírico coloca em cena as sutilezas da nostalgia e da melancolia, estados íntimos com os quais contempla o que já se foi e o que poderia ter sido, manifestando-se por uma imersão no passado e tendo o tempo como um dos temas centrais.

Com sentimento de impotência, vê-se afastar "dos templos benditos doutro", deles restando apenas as lembranças. Voltando para sua dor, dá-nos a ver o desencantamento romântico: "nada tenho, que um céu lutulento / E uma cama de espinhos no chão!", e o desejo de fuga: "Vamos, vamos depressa, meu cão, / Quero ao longo perder-me das selvas / Onde passa rugindo o tufão".

A eternidade da natureza faz sentir dolorosamente o caráter efêmero da vida humana, a expressão do tempo e da memória se preenche de uma doce nostalgia.

Ao longo de **Noturnas**, Varela nos mostra a nostalgia como lugar de contemplação, enquanto a melancolia transita entre um estado de dor, um sentimento de morte e a elevação do espírito. Tudo parece pretexto para meditação dolorosa e a evasão da realidade, como se pode ver no poema *Tristeza*. Portador de uma alma "como um deserto", o solitário eu lírico ressenete-se pela falta de esperança. Perdidas as ilusões, consome-se em "atrozes ideias". Diante da vertigem, clama pelo sono eterno, pela "virgem descorada" que lhe confortaria no "leito mortuário".

Mais uma vez vemos a busca de evasão da realidade, o desajuste no mundo em que habita, a constituição da própria figura do gênio romântico incompreendido: "quero morrer, que este mundo / com seu sarcasmo profundo / manchou-me de lodo e fel / porque meu talento evaporou-se / dos martírios ao tropel!".

Se a complementaridade da luz e da obscuridade é o que constitui a totalidade da vida, a noite revela uma atração singular entre o mundo espiritual dos mortos e o mundo natural dos vivos. A morte seria este instante onde nossa noite interior se ilumina para chegar ao fim perfeito.

Referências

ASSIS, Machado de. Carta a J. Tomás da Porciúncula. Publicada originalmente em *A Crença*, agosto de 1875. In: **Obra Completa**

de Machado de Assis. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, vol. III, 1994.
Disponível em:
<<https://www.literaturapiauiense.ufsc.br/documentos/?action=download&id=8276>>. Acesso em 25 mai. 2018.

AUERBACH, Erich. **Introdução aos estudos literários.** Trad. José P. Paes. 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1987.

BOSI, Alfredo. Imagens do romantismo no Brasil. In: GUINSBURG, J. (Org.). O romantismo. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 239-256.
_____. **História concisa da Literatura Brasileira.** 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1997, p. 130.

BROCA, Brito. **Românticos, pré-românticos, ultra-românticos.** Vida literária e romantismo brasileiro. São Paulo: Polis, 1979, p. 99-100.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** Trad. M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: vontade de saber.** Trad. Maria T. Costa Albuquerque e J. A. Guilhon de Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977

MARANINCHI, Marcelo Castro da Silva. **O segredo dos sentimentos sinceros:** estudo da marginália de Mário de Andrade na poesia do romantismo brasileiro. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Culturas e Identidades Brasileiras, Universidade de São Paulo, 2016.

MARQUES, Wilton José. **Gonçalves Dias: o poeta na contramão** (literatura e escravidão no romantismo brasileiro). São Carlos: EdUFSCar, 2010.

RICUPERO, Bernardo. **O romantismo e a ideia de nação no Brasil (1830-1870).** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SALIBA, Elias Thomé. **As utopias românticas**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SANTIAGO, Silviano. Convite à leitura dos poemas de Carlos Drummond de Andrade. In: **Ora (direis) puxar conversa!**: ensaios literários. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 13-14.

VARELA, L. N. Fagundes. Prefácio. In: **Vozes da América**. São Paulo: Typ. Imparcial de J. R. de Azevedo Marques, 1864.

_____. Noturnas. In: **Poesias completas de Fagundes Varela**. São Paulo: Saraiva, 1956. Disponível em: <<https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=38856>>. Acesso em 25 mai. 2018.

sobre tudo

QUANDO A LOUCURA NOS REDIME: A EXPERIÊNCIA LEITORA NA INTERFACE ENTRE LITERATURA E PSICOLOGIA EM UMA RODA DE LEITURA LITERÁRIA

André Luís Mourão de Uzêda³⁵
Gabriela Neves Rodrigues da Silva³⁶

Resumo: Apresentamos relato de experiência de graduanda de Psicologia atuando como extensionista no projeto de extensão "Fragata: itinerâncias literárias", desenvolvido em parceria entre o Colégio de Aplicação da UFRJ e mais quatro escolas públicas do Rio de Janeiro. Com a fundação de uma roda de leitura literária, estudantes do Ensino Médio reúnem-se semanalmente em encontros internos em suas escolas e, uma vez por mês, todas as escolas participantes do projeto se encontram para um grande encontro de leitura de "itinerância". Trazemos breve discussão teórica na interface entre Psicologia e Literatura, o desenho do projeto, metodologia de trabalho,

³⁵ Professor de Português e Literatura do Colégio de Aplicação da UFRJ; Doutorando em Letras (Ciência da Literatura) pela UFRJ. Contato: andrezeda@ufrj.br

³⁶ Estudante de graduação em Psicologia pela UFRJ. Contato: gabrielaneves@live.com

objetivos e o relato das experiências da aluna no 2º semestre de 2018 em torno do eixo temático “loucura”, ressaltando a importância da sua participação na ação de extensão como uma valiosa contribuição para a sua formação como futura psicóloga.

Palavras-chave: Extensão universitária; Leitura literária; Literatura; Psicologia; Roda de leitura.

Abstract: We present an experience report from a Psychology student, who is a member of "Fragata: itinerâncias literárias", an extension project developed by Colégio de Aplicação da UFRJ in partnership with four other public schools in Rio de Janeiro. With the foundation of a literary book circle in each school, high school students gather weekly within their own school grounds and, once a month, all of the project's schools meet for a great reading meeting experience that we call "itinerância". We bring a brief theoretical discussion approaching the interface between Psychology and Literature, the project's design, our work methodology, our objectives and the report of the student's experience on the 2nd semester of 2018, which was focused on the theme of "madness", reaffirming the importance of her participation in the university extension action as a valuable contribution to her education as a future psychologist.

Keywords: Literary reading; Literary book circle; Literature; Psychology; University extension.

Introdução

Para apresentar o projeto de extensão "Fragata: itinerâncias literárias" é preciso voltar a atenção à criatura que o nomeia. Fragatas são aves marinhas itinerantes muito comuns no litoral fluminense, que

voam sempre em bandos, formando belas figuras no céu. Elas passam longos períodos em voo contínuo, até que pousam no período reprodutivo. Do mesmo modo, nós, participantes do Fragata, somos também seres itinerantes que circulam em grupo no Rio de Janeiro – entre docentes e discentes, de graduação e de educação básica, oriundos de diferentes universidades e escolas públicas cariocas, que pousam em distintos locais do Rio de Janeiro para refletirmos sobre e nos afetarmos com/pela literatura.

O projeto consiste na fundação de rodas de leitura de textos literários em escolas públicas. Fundado em 2017, logo envolveu cinco escolas públicas das zonas Norte e Sul da cidade: Colégio de Aplicação da UFRJ, Colégio Estadual André Maurois, Colégio Estadual Amaro Cavalcanti, Colégio Integrado de Educação Pública Ayrton Senna e o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/CAP-UERJ. Os encontros internos de leitura ocorrem semanalmente com estudantes do Ensino Médio, a partir de textos previamente selecionados. Então, nossos bandos se unem para pousar, juntos, em um espaço público da cidade que se torna ambiente de troca literária e amizade.

No cruzamento entre pesquisa, ensino e extensão, a iniciativa principal do projeto, cadastrado no edital RUA de fomento a ações extensionistas da UFRJ, é a formação de jovens leitores de literatura, desdobrando-se na formação inicial e continuada de professores na área de Letras. O cultivo da cultura literária se dá no encontro com a leitura compartilhada, potencializada pelas mediações e recursos didáticos elaborados pelos docentes e graduandos extensionistas que participam do projeto. As mediações são dinâmicas imersivas que aprofundam o contato com a narrativa, que colocam o estudante de frente com a alteridade e as diversas realidades sociais existentes. Pela via afetiva e subjetiva propiciada no ato da leitura, pretende-se explorar os sentidos do texto literário em uma dimensão maior do que a mera cognitiva (entendida enquanto mero aprimoramento da habilidade

leitora dos educandos), de modo que a vivência das múltiplas potências poéticas esteja no centro do processo pelo entrelaçamento da experiência leitora com os sentidos da própria vida.

Nessa linha investigativa, a presença de uma estudante de graduação de Psicologia permite uma perspectiva diferenciada para contribuir com o debate. O presente texto é fruto das percepções da estudante extensionista em diálogo com um dos coordenadores do projeto sobre a discussão suscitada entre os estudantes do Ensino Médio com a temática da loucura, a qual conduziu a seleção dos textos lidos ao longo de todo o segundo semestre de 2018. Pela atuação no projeto, a graduanda compartilha a experiência enquanto leitora e agente de intermediação da leitura e, em diálogo com discussão proposta por José Célio Freire (2008), pensa em como tal vivência contribui para uso na sua própria formação de psicóloga. Assim, esse é um texto redigido a quatro mãos, em que orientador e graduanda extensionista conciliam dois olhares sensíveis, os quais partem de diferentes posições acadêmicas e vivenciais. A proximidade etária também é contrastada com os diferentes momentos da vida acadêmica vividos pela graduanda e pelos estudantes do Ensino Médio, circunstância propícia para trocas sinceras acompanhadas de observações enviesadas pela psicologia.

A conjugação da revisão de literatura com relatos experienciais resultou neste trabalho, numa visão ampla capaz de contemplar as teorias por trás da roda de leitura e as minúcias surgidas na prática do projeto Fragata. O texto estrutura-se, assim, em três partes. Na primeira, elencamos alguns dos pressupostos teóricos que o embasam e fundamentam, dando especial atenção, para o recorte a que se propõe esse trabalho, na interface literatura x psicologia. Em seguida, descrevemos o desenho do projeto, sua metodologia de trabalho e seus objetivos. Na terceira e última parte, apresentamos em formato de relato de experiência os resultados da ação extensionista no segundo

semestre de 2018 com as atividades vividas e narradas do ponto de vista da graduanda extensionista, que cursa o terceiro período de Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo acompanhado os encontros do Fragata no Colégio de Aplicação da UFRJ, bem como os encontros de itinerância mensais, conforme passamos a detalhar a seguir.

1 Leitura e psicologia: experiência leitora e afetividade

A literatura está em perigo. O alerta de Tzvetan Todorov, embora dirigido ao contexto da educação literária no ensino regular francês, certamente inflige-se à realidade da educação básica brasileira, ainda que reconheçamos, por certo, as condições e variações de ambos os sistemas educacionais. O ensaísta búlgaro evidencia em *A literatura em perigo* (2010) algumas de suas preocupações a propósito da formação de leitores no ensino tradicional aplicado nas escolas francesas. Entre elas, destaca o equívoco curricular dos cursos de Literatura no Liceu (o equivalente aos três anos do Ensino Médio no Brasil) em que o foco recai sobre a disciplina e os seus respectivos métodos e linhas críticas de análise do texto literário em vez de se centrar sobre a leitura da obra em si. Equívoco semelhante observamos nos currículos de Literatura do nosso Ensino Médio: o quanto o texto literário participa de fato como objeto central de nossas aulas? Quantas vezes, em seu detrimento, não privilegiamos a periodicidade literária ou as características dos estilos artísticos? O quanto nossos estudantes estão deixando de se interessar pela literatura quando percebem que não leem as obras, mas o que terceiros disseram sobre elas?

Mobilizado por todas essas preocupações, um grupo de docentes reuniu-se para pensar outra forma de propiciar a experiência da leitura do texto literário que não o formato tradicional das aulas de literatura. Para tanto, privilegiou-se a roda de leitura como estratégia de

aproximação entre estudantes e o texto literário de forma não cronológica, sistematizada e exclusivamente canônica. A roda de leitura propicia o encontro com o texto na esfera da experiência, no sentido postulado por Jorge Larrosa (2002). Pela leitura em círculo e em voz alta, o texto literário está no centro da ação experienciada pelo grupo em diferentes aspectos sensoriais, contrapondo-se a um conhecimento lógico, normativo e informativo. A informação, de acordo com o filósofo, trabalha na lógica do acúmulo de saberes sistemáticos, mas que, diferentemente da experiência, não possibilita ao sujeito a potência para que algo lhe aconteça. Já a experiência, por sua vez, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Nesse sentido, entendemos que durante a roda de leitura está no centro do processo uma experiência leitora, a qual possibilita e resgata a dimensão estética dos textos sem ser essa, contudo, esvaziada de sentido ou restrita a si mesma, como nos adverte Vincent Jouve (2012). Colocando-a na dimensão da experiência como uma forma de saber que nos atravessa, a leitura do texto literário confronta-nos a realidade estética lida com a realidade social vivida pelos leitores. Afinal, “[s]e a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por ela mesma, mas por aquilo que ela significa e representa” (JOUVE, 2012, p. 135). Nesse processo, ganha relevância a afetividade para essa experiência que nos toca e nos sensibiliza no ato da leitura: nossas memórias, interesses, desejos ou ideologias, por exemplo, são algumas das variantes que contribuem para nos fazer afetar-se por essa ou aquela obra, elaborando-se, assim, em sentido ou saber. Como lembra o teórico, “[u]m saber não se torna efetivamente conhecimento, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência” (JOUVE, 2012, p. 137).

Visando a potencializar essa experiência pela via afetiva, entendemos ser fundamental o papel da mediação e da intermediação

do texto literário. A mediação do texto atua de diversos modos, seja no confronto entre uma leitura com outra, por um diálogo interdisciplinar entre o conteúdo lido e outras áreas temáticas afins ou na troca de experiências leitoras em uma roda de debate. A primeira mediação é aquela que se estabelece entre o texto lido e o leitor. Michèle Petit lembra que o leitor não é passivo, “ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve [...] [e] também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso vai levá-lo” (PETIT, 2009, p. 28-29). A intermediação é um desdobrar-se dessa primeira: a minha leitura mediada passa ser mediadora da leitura do outro e vice-versa. Na roda de leitura, temos nossas leituras mediadas e intermediadas em fluxo contínuo.

Para a autora, há algo na leitura “que é da ordem do trabalho psíquico” (PETIT, 2009, p. 30), algo esse, por sua vez, que se dá na esfera da intersubjetividade: “é sempre na esfera da intersubjetividade que os seres humanos se constituem; [...] o leitor não é uma página em branco onde se exprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor.” (PETIT, 2012, p. 32) Nesse ponto, literatura e psicologia se cruzam. Indo muito além do texto, a experiência da leitura, nas palavras de José Célio Freire, “[i]mplica na constituição subjetiva do universo de leitores e, para além destes, dos indivíduos em geral” (FREIRE, 2008, p. 6). Além de sua própria constituição subjetiva, a leitura promove no leitor, ainda de acordo com o pesquisador, na constituição de sua relação com a alteridade. “A literatura, [...] pela via da estranheza e da estraneidade, nos impeliria na direção de nossa própria diferença.” (FREIRE, 2008, p. 7)

A relação com o outro pode se dar também com o outro do texto literário. Pelo ficcional, novas realidades de mundo se interpõem, outras possibilidades de se conceber o real nos são confrontadas. Propicia-nos, inclusive, resgatar o poder de fabulação – potência intrínseca à própria condição humana. A roda de leitura, nesse sentido,

vem como uma via de acessar a literatura em seu sentido mais primevo – raiz do imaginário e do fictício, tão necessários em dias em que a dura realidade nos lima a capacidade de imaginar outro mundo possível. Propicia o encontro com os outros – ficcionais e reais – e contribui para a formação subjetiva dos sujeitos-educandos leitores em uma atmosfera que não mais a do perigo a que se referiu Todorov, e sim uma “salutar para a constituição de sujeitos abertos ao cuidado humano” (FREIRE, 2008, p. 7).

2 Uma roda de leitura itinerante

Reunidos na biblioteca do Colégio de Aplicação da UFRJ na primeira sexta-feira de cada mês, um grupo de professores de literatura da Educação Básica e estudantes da graduação parecem estar suspensos no tempo. A correria do cotidiano pelo trabalho docente e as tarefas acadêmicas da formação universitária momentaneamente abrem espaço para o prazer e a fruição do texto literário nos encontros de planejamento do projeto de extensão “Fragata: itinerâncias literárias”. A cada um desses encontros, são selecionadas as temáticas, os textos literários, as estratégias de mediação de leitura e criam-se recursos didáticos de sensibilização das obras que compõem os módulos em que se organiza metodologicamente a roda de leitura.

Em linhas gerais, o projeto semestralmente centra-se sobre um grande tema, o qual, por sua vez, é subdividido em módulos em que se desdobra o grande tema em possíveis variações. Assim foi com o “corpo”, no segundo semestre de 2017, com o “silêncio” e a “loucura”, nos primeiro e segundo semestres de 2018, respectivamente, e agora com a “memória”, no primeiro semestre de 2019. As leituras selecionadas para cada módulo que compõem o semestre dialogam entre si aproximações e afinidades temáticas sobre esse grande tema. Trabalhando com a “loucura”, recorte desse trabalho, vale mencionar

que abordamos os módulos “loucura criativa”, “loucura reprimida” e “loucura libertadora” compondo o semestre.

Duas vezes por mês, realizam-se encontros de leitura internos em cada instituição de ensino que integra o projeto. Neles, os estudantes dos respectivos colégios participantes reúnem-se semanalmente para a realização das leituras previamente selecionadas em reunião de planejamento. Nesses encontros, os estudantes são convidados não apenas a partilharem a leitura do texto. Mais do que isso, vivenciam a leitura em diferentes experiências estéticas pela mediação promovida pela equipe executora do projeto, entre docentes e graduandos extensionistas. As estratégias de mediação propiciam, assim, potencializar a experiência leitora a que nos referimos anteriormente quando expusemos os referenciais teóricos que embasam nosso trabalho.

A cada última sexta-feira do mês, nossa roda ganha asas e sobrevoa pelos céus do Rio de Janeiro: todas as escolas participantes do projeto reúnem-se para um grande encontro de itinerância, previamente escolhido durante as reuniões de planejamento, privilegiando logradouro público que tematicamente dialogue com as leituras realizadas naquele módulo. Bibliotecas, museus, centros culturais, parques e praças são apenas alguns dos exemplos que ilustram esses locais de encontro. Promovendo as itinerâncias, intuímos ocupar os espaços públicos da cidade promovendo ações de leitura compartilhada. Em diversas ocasiões já vivenciamos situações inusitadas, como sermos acompanhados por transeuntes na rua que se juntaram às nossas leituras ou que foram surpreendidos pelas intervenções poéticas espontaneamente realizadas nesses espaços pelo grupo de integrantes do Fragata. Essa é, além disso, uma possibilidade de partilha: os estudantes de educação básica das diferentes escolas têm, assim, a oportunidade de trocarem entre si as experiências leitoras realizadas naquele mês em diálogo com as leituras

selecionadas para o encontro de itinerância e a vivência que o espaço escolhido propicia.

Além da formação literária dos estudantes de Ensino Médio, um importante objetivo alcançado pelo projeto consiste na formação inicial e continuada de professores. Os graduandos de Licenciatura em Letras integram o projeto na condição membros da equipe executora. Reúnem-se em encontros de orientação, em que leituras dirigidas de textos teóricos nas áreas da educação literária são discutidas e têm a oportunidade de visitar todo um repertório de leituras literárias pouco tradicionais nos currículos de Letras, considerando autores não canônicos privilegiados para serem lidos nos encontros. Participando das reuniões de planejamento, criam em coautoria com os docentes de educação básica estratégias de mediação e de sensibilização como recursos didáticos a serem aplicados nos encontros internos junto aos estudantes da Educação Básica. Nesses momentos, os licenciandos têm a oportunidade de verificar na prática a eficácia dos recursos por eles mesmos criados e discutem os resultados nos encontros de orientação da semana seguinte com os professores orientadores.

A formação continuada de professores da Educação Básica ocorre especialmente nos encontros de planejamento mencionados anteriormente. Para esse espaço, realizam levantamento bibliográfico de possíveis leituras literárias a serem realizadas nos grupos, criam as estratégias de mediação e sensibilização leitora em coparticipação com os estudantes de graduação e são responsáveis por orientá-los. Participantes do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação Literária, cadastrado em diretório do CNPq, os docentes ainda aprofundam leituras teóricas e compartilham suas experiências em sala de aula com a educação literária em fóruns de discussão da área com a comunidade científica. Como expectativa final, almeja-se, assim, que essas discussões possam reverberar em novas práticas de educação literária a serem integradas nos currículos tradicionais dos cursos de graduação

em Letras com as turmas regulares das escolas públicas em que lecionam.

Por fim, salienta-se que o projeto não se restringe à participação exclusiva de estudantes de graduação em Letras, sendo, assim, possível a participação curricular na ação extensionista por graduandos de outros cursos que se interessem pela literatura. Abrindo a roda de leitura para esses alunos, defendemos que a educação literária é uma experiência que contribui para a formação profissional e humana de todos. A experiência bem sucedida com uma estudante de graduação em Psicologia desde o segundo semestre de 2018 vem sendo muito rica e evidencia, na linha debatida por José Célio Freire, a “importância da leitura para a formação de psicólogos como profissionais do humano” (FREIRE, 2008, p. 7). Assim, partimos para as considerações da estudante sobre os impactos da participação no projeto com o tema da “loucura” na sua formação ainda em curso.

3 Relato de experiência: cruzando as pontes entre psicologia, literatura e loucura

Como componente curricular do curso de Psicologia da UFRJ, a participação em ações de extensão universitária é constantemente realçada para uma formação mais completa e diversificada do estudante. Assim, já no segundo semestre da graduação me entusiasmei para entrar no “Fragata: itinerâncias literárias”, não somente pelo valor afetivo do vínculo com minha antiga escola, como também pela possibilidade de ter contato com temáticas da saúde mental pelo viés literário. Freire (2008) apresenta a literatura como instrumento de formação ética, de modo que sua função promotora de alteridade fomenta a formação da subjetividade humana. Entendendo que, na posição de futura psicóloga, é fundamental conhecer e vivenciar diversos processos de subjetivação, participar do Fragata enriqueceu

em muito minha experiência acadêmica. A literatura abre portas que permitem o trabalho com temas reais a partir de histórias fictícias, colocando o leitor de frente com afetos e perspectivas diferentes das que cultiva.

Meu primeiro contato com o projeto, na realidade, se deu antes de iniciar a graduação em Psicologia. Como estudante no CAP-UERJ entre 2011 e 2017, meu último ano do Ensino Médio ocorreu concomitantemente ao nascimento do projeto. A professora Cassiana Lima, responsável pelos encontros internos no CAP-UERJ, foi minha professora em aulas suplementares de preparação para os exames de qualificação e discursivo da UERJ. A partir desse contato, criamos um vínculo afetivo que dura até hoje, tendo ela me convidado para integrar o projeto de extensão que estava construindo desde a base.

Na época, não pude participar dos encontros por conta dos preparos para os vestibulares do Rio de Janeiro. Porém, um ano mais tarde, após meu ingresso na UFRJ, em nova oportunidade de conversa com a professora Cassiana sobre extensão universitária, fui convidada a reintegrar o Fragata na condição de extensionista. Assim, a participação do CAP UFRJ no projeto possibilitou meu ingresso na sua equipe executora durante o segundo semestre de 2018.

Minha primeira experiência como extensionista do Fragata foi no primeiro encontro interno do módulo “Loucura”. Naquele dia, as leituras escolhidas eram o capítulo “Um chá maluco”, de *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol (2010), seguida de uma crônica-carta, intitulada “Para Maria da Graça”, de Paulo Mendes Campos (2013). O encontro foi todo tematizado em torno do universo criado por Carrol: uma das estudantes estava vestida com a fantasia clássica da Alice, baseada no filme infantil da Disney. O chá estava sendo preparado e havia biscoitos na mesa. Eu contribuí levando um Chesire Cat de pelúcia, um dos personagens mais emblemáticos do livro.

Na história, ele costuma estar em árvores que dividem caminhos, e pergunta a Alice: “Para onde você quer ir?”. A importância do Chesire Cat se dá no apontar que, para quem não sabe qual caminho trilhar, qualquer caminho serve – ou nenhum, até que se escolha. Toda a história de Carrol é permeada por analogias ao momento de transformação vivido por Alice, experienciado também por adolescentes no Ensino Médio perante tantas possibilidades de escolhas. A particularidade do encontro foi o envolvimento gerado pela dramatização do capítulo escolhido, que é majoritariamente composto por um diálogo entre a Lebre de Março, Alice e o Chapeleiro: a professora que coordena o Fragata no CAP UERJ, Cassiana Lima, conduzia a roda naquele dia no CAP UFRJ e fazia o papel da narradora. O ambiente imersivo ampliou a proximidade com os paradoxos propostos por Carroll, preparando os estudantes para o contato com formas diferentes de ver o mundo e experienciar a realidade.

O texto "Para Maria da Graça", que menciona a história de Alice, trouxe certa atualidade ao encontro. A crônica é, na verdade, uma carta-dedicatória, posteriormente acoplada ao livro de Carroll, na qual Paulo Mendes Campos incentiva Maria da Graça, adolescente apadrinhada pelo autor do texto que ganha o livro de presente, a expandir suas perspectivas de leitura. Da mesma forma, esse foi o intuito do primeiro encontro interno do módulo: incentivá-los e estimular-lhes o gosto pela leitura literária, bem como contextualizar o tema central do módulo, a loucura, apresentando suas formas de ver o mundo de modo palpável e não pejorativo.

A mediação proposta após as leituras foi uma apropriação da ideia de “chá maluco”, retirada da história de Alice. Cada um foi convidado a escrever sobre sua própria loucura, um pequeno texto em um papel que seria dobrado e colado à corda do sachê de chá escolhido junto a um papel escrito “Non-sense tea”. Um chá feito para que pudessemos expressar (ou não) e tomar nossas próprias loucuras.

Alguns de nós unimos seus textos ao sachê e efetivamente diluíram suas palavras em chá, intensificando o propósito da dinâmica: assumir sua suposta anormalidade. Nesse dia, foram relatadas pelos participantes crises de ansiedade, de pânico, depressivas e outras que, embora não categorizadas por aquele que falava, expressavam sofrimento psíquico. Enquanto eles relataram que já se sentiram "anormais" e constrangidos por conta do tabu em torno da psique, nosso chá maluco propunha reconhecer que não há normalidade psíquica. Daí a importância de questionar o que é a normalidade, se na verdade a irreverência e o questionamento muitas vezes não são reprimidos sob um rótulo de insanidade.

Para explorar a mente de um artista considerado louco, apesar de apreciado pela corte espanhola, a primeira itinerância com o tema da loucura foi na Caixa Cultural do Rio de Janeiro, no centro da cidade, onde havia uma exposição de ilustrações de Francisco Goya, intitulada "Loucuras Anunciadas". Antes de entrarmos na exposição, os participantes formaram uma roda com dois educadores do museu, a partir da proposta de levantar o que se sabia sobre o artista espanhol e o contexto da Inquisição setecentista em que viveu.

Desse modo, ao entrar na sala todos tinham em mente alguns questionamentos, especialmente por Goya ter sido homem tão crítico a seu tempo e ter recebido esse rótulo da realeza inquisidora. Além de uma linha do tempo apresentando a vida de Goya e o contexto histórico por ele vivenciado, as gravuras estavam expostas nas paredes, acompanhadas de pequenos textos falando do simbolismo de alguns dos personagens contidos nas obras – entre eles, o preferido pelos estudantes: Bobalicon, a loucura sem máscaras e imaginativa. O ambiente nos convidava a uma leitura que desnaturalizasse o comportamento humano por meio das expressivas linhas do artista.

Após cerca de 40 minutos observando as gravuras, nos foi proposta a seguinte atividade pelos educadores do centro cultural:

sortear uma palavra (em geral, sentimentos ou sensações), escolher as obras que a representavam na exposição e falar um pouco sobre ela. Isso desencadeou questionamentos sobre a relação entre aparências e realidades que existia no tempo de Goya e no nosso, além das semelhanças quanto a contextos que reprimem ideias avançadas ou subversivas. Fomos até a sala de atividades, e a discussão tornou-se enriquecida pela leitura de um trecho do romance *A lua vem da Ásia*, de autoria de Campos de Carvalho (2016).

O texto retrata a perspectiva de um homem internado em um hospício – informação que não é dada, mas construída por meio de detalhes do discurso do narrador em primeira pessoa. A ausência da estrutura textual tradicional na narrativa e seu conteúdo explicitam que ele não está mais são por ser tratado no manicômio, o que conduziu nosso debate a pôr em dúvida se esse modelo realmente promove saúde mental ou somente a normatização e isolamento do indivíduo desajustado sob os olhos da sociedade.

No segundo encontro interno do semestre lemos um trecho de *Catatau*, romance de Paulo Leminski (2004), e o poema "Circulador de Fulô", de Haroldo de Campos (2013) – este último, adaptado musicalmente por Caetano Veloso, cuja versão escutamos coletivamente no encontro. O trabalho com esses textos foi focalizado na forma do discurso, na linguagem atípica desenvolvida com auxílio de neologismos estranhos ao primeiro contato. As reações dos estudantes, de início, apresentaram certa perplexidade simultânea ao interesse pela escrita diferenciada, além do frustrante desejo de tentar entender as "maluquices" descritas.

A falta de linearidade nos é estranha em um texto publicado; contudo, rapidamente chegamos ao consenso de que o pensamento humano é muito mais próximo daqueles textos do que de sonetos, por exemplo. As narrativas de Leminski e Campos têm em comum a velocidade implicada na leitura e a mudança súbita no foco de atenção,

nos remetendo à nossa própria inconstância e nossas falhas tentativas de nos atermos à racionalidade na integralidade do tempo.

Para proporcionar um momento de comunicação sem cadência lógica, nos sentamos em roda dirigindo as costas uns aos outros. Em seguida, foi proposto que imitássemos sons de animais a plenos pulmões, independente de estarmos na biblioteca de uma escola. Instaurada a comunicação não linear, fizemos um experimento de escrita coletiva. Pegamos papéis, canetas e um dado improvisado com a seguinte proposta: o número que resultasse do dado seria a quantidade de palavras que escreveríamos em um verso, cada um com sua folha. Feito isso, cada um dobraria o papel de modo a ocultar seu verso e então todos passariam sua folha adiante em sentido horário.

Isso se repetiu até que cada folha estivesse preenchida de versos escritos por pessoas diferentes, que desconheciam as palavras escritas acima das suas. Essa breve atividade mostrou, entre outras coisas, a conexão do grupo naquele momento: sem nada combinado, alguns dos poemas apresentaram alguma coerência interna, como um dos casos em que a cor azul foi recorrente. A produção dos poemas teve resultados muito positivos, e gerou entusiasmo quanto à escrita dos participantes, criadores poéticos às cegas, coletivamente articulando palavras em uma produção aparentemente irracional.

As reuniões de planejamento ocorrem mensalmente. Não pude comparecer à primeira do semestre, logo o primeiro módulo foi uma grande e alegre surpresa do início ao fim. Ao seu término, contudo, fiz um recorte de gênero ao analisar as leituras feitas até então, e pontuei já na segunda reunião de planejamento que ainda não havíamos lido nenhum material de autoria feminina. A hegemonia masculina na literatura, por vezes, passa despercebida mesmo em espaços cujo intento é desconstruir hierarquias como tal. A partir disso, o segundo módulo se iniciou com Cora Coralina.

No dia 21 de setembro, o Fragata participou da Festa Literária do Colégio Estadual André Maurois, que integra o projeto, com ênfase temática nos direitos humanos. Os estudantes da escola tiveram ativa participação na estrutura da FLAM: as paredes estavam repletas de pares de asas dos mais diferentes materiais, cores e temas, além da Sala Sensorial, na qual se entrava vendado. A atividade do Fragata ocorreu logo após palestra e discussão sobre “loucura e direitos humanos” – em diálogo com a temática do semestre. Ao fim da palestra, nós organizamos as cadeiras do auditório em roda. O texto escolhido para trabalhar na festa veio do livro *Vintém de cobre*, de Cora Coralina (2013). O poema se chama "Coisas de Goiás: Maria", em alusão à personagem histórica da Cidade de Goiás retratada, Maria da Purificação, popularmente conhecida como “Maria Grampinho” (apesar de a mulher quando viva não aceitar o apelido, assim ela se consolidou no folclore goiano).

Escolhemos o texto na reunião de planejamento uma semana antes, por considerarmos importante fazermos uma ponte com o tema dos direitos humanos. Assim, suscitamos um questionamento sobre a posição social ocupada por essa mulher negra e pobre, considerada uma louca da cidade sobre a qual ninguém realmente nada sabia. Todos foram convidados a compartilhar histórias de figuras marcantes das regiões onde moram sobre aqueles que lhes foram apresentados como “loucos”. Antes de ler o poema, simbolicamente foram distribuídos grampos de cabelo. A leitura do poema não foi estruturada previamente: cada participante possuía liberdade para ler o verso que viesse em seguida, mesmo que houvesse consonâncias. Em alguns versos destacados do texto, por serem reproduções de falas dos cidadãos de Goiás, várias pessoas liam trechos do poema simultaneamente.

O papel dos organizadores do Fragata foi de fomentar os questionamentos sobre a vida de Maria Grampinho, se Cora Coralina

realmente merece a posição de benevolência por deixá-la dormir em seu porão conforme dita sua biografia oficial – em condições próximas à da senzala. Propusemos, então, fazermos trouxas de pano como as de Maria: costuramos botões no tecido, prendemos grampos e preenchemos as trouxas com palavras que gostaríamos de carregar. "Esperança" foi a única que gerou coincidência; as palavras se mantinham na nuance entre amor e resistência. A coletividade daquele auditório era de clara esperança e de coragem, resistência e fôlego – para atuar além do simbólico, as trouxas nos representavam naquele momento.

Particularmente relevante para minha formação em Psicologia foi a proposta de mediação aplicada em encontro interno que objetivava trabalhar mudanças de perspectiva. Para tanto, ilustrações clássicas da teoria Gestalt foram apresentadas aos estudantes. As imagens são elaboradas de modo a contrastar a figura e o fundo. Na psicologia, essa teoria defende que o cérebro humano economiza o máximo de energia possível em seus processos cognitivos, por isso compreende o fundo e a figura separadamente, embora ambos estejam presentes – como na clássica em preto e branco em que se pode enxergar um cálice (representado em preto) ou dois rostos humanos (representados em branco).

Essa atividade serviu de disparadora sobre o que seria verdadeiro, ou mais ainda: se haveria uma verdade una ou se a mesma imagem trazia consigo significados diferentes. Realizamos, então, a leitura do conto "A doida", de Carlos Drummond de Andrade. Nesta narrativa, há uma velha na vizinhança que, há gerações, é chamada de louca, embora haja versões diferentes da história que a teria levado a enlouquecer. Vale ressaltar, aqui, algo pontuado pelas participantes: todos os motivos envolviam uma figura masculina, inclusive um dos rumores atribui a insanidade a um caso de violência doméstica na noite nupcial, tendo sido rejeitada pelo marido.

Um grupo de meninos decide vandalizar a casa; entretanto, somente um entra e se depara com "a doida". A perspectiva do garoto muda quando ele se permite alguma conexão com aquela mulher. Naquela região, era uma verdade que aquela senhora era louca e sua casa, mal assombrada – no entanto, havia a verdade de uma senhora doente e abandonada pela família. Assim como nas ilustrações apresentadas no início do encontro, havia uma primeira impressão que coexistia com uma segunda completamente diferente. Dessa experiência, surgem duas narrativas discrepantes: uma de compaixão e uma de condenação.

No dia 26 de outubro, fizemos uma nova itinerância do Frágata: pousamos no Museu Bispo do Rosário, no bairro de Jacarepaguá. Homem negro com esquizofrenia paranoide, Bispo do Rosário deixou centenas de obras de arte que produziu por acreditar que sua missão era apresentar o mundo a Deus. Tarefa ambiciosa, mas que o inspirou a trabalhar com pinturas, painéis, bordados e esculturas. A visita guiada pelos educadores do museu propunha diálogo entre a produção do artista e aspectos de sua biografia, especialmente sua condição negra e portador de doença mental em conflito com valores de uma sociedade racista e racionalista.

Todo o trabalho do artista é permeado por sua espiritualidade, o que implica a presença de homenagens a orixás na mesma sala onde a Virgem Maria é representada. Sua ancestralidade africana está presente em inúmeros trabalhos. Durante a visita, ponderamos se ele não desejava apresentar a Deus aquilo que era invisível aos olhos dos homens influentes de sua geração. Em mais de uma obra, frases ou palavras – por vezes, nomes de cidades africanas – são bordadas em tecidos.

Contudo, a obra principal foi ambicionada por anos por Bispo: o manto triunfal com o qual ele finalmente se apresentaria a Deus. A veste possui uma pequena sala só para si, e nesse momento os guias

nos convidaram a ficarmos apertados em um território menor ainda daquele espaço, com menos de três metros quadrados. Quando todos estávamos claramente apertados uns contra os outros, o guia nos disse que aquele era o tamanho da cela em que Bispo ficava aprisionado em contextos de crise e de agressividade.

A determinação do artista para cumprir sua missão impressionou a todos, dadas as condições de encarceramento velado de um manicômio. Ele era considerado um louco enfurecido e problemático, a tal ponto que foi isolado na pequena cela individual. Seu trabalho foi possível por despertar nos guardas a sensação de que ele ficava mais calmo quando criava sua arte; logo, eles se tornaram fornecedores de materiais ao artista. A criação artística como saída para angústias interiores apareceu em nosso módulo algumas vezes, como na visita ao Museu Imagens do Inconsciente – onde Nise da Silveira institucionalizou a prática da terapia ocupacional. Fizemos, então, um questionamento: será que, se nascido branco, sua arte teria sido vista como genial em sua época? Também nos perguntamos se ele teria se tornado esquizofrênico paranoico caso não tivesse, tão cedo, sido considerado perigoso e levado ao manicômio.

Ao fim da visita, nos reunimos em uma sala para um lanche coletivo acompanhados dos poemas de Adélia Prado selecionados para a ocasião: “A serenata” e “Cabeça”, presentes no livro *Bagagem* (2014) – tanto os textos quanto o título da obra despertaram discussão. “A serenata”, em especial, trouxe a indagação do papel que a misoginia atribui à mulher que já passou de sua juventude. Prado conclui que, caso chegue um príncipe à sua bancada, ou ela vira doida, ou vira santa: ao longo do módulo, tivemos essa discussão em outros momentos, como durante a leitura do conto “A doida”, de Drummond de Andrade, e em nossa última itinerância, no Museu Imagens do Inconsciente.

Para trabalhar a relação entre loucura e gênero, escolhemos o conto de Gabriel García-Marquez “Só vim telefonar”. A protagonista,

por infortúnio, teve um problema com seu carro e, em seguida, conseguiu carona em um ônibus que ia em direção a um hospício. Embora ela realmente só precisasse usar o telefone para contatar seu marido, ela foi tomada por louca e torturada no manicômio. Quando a personagem não se mostrava resignada, ela era repreendida de imediato – um paralelo direto com o que ocorre com mulheres na sociedade patriarcal.

A reflexão de gênero principal do texto se deu a partir da postura de seu marido que, ao visitá-la, tratou-a como insana e disse que seria melhor se ela ficasse mais um pouco na instituição. O fato do par romântico da personagem fazê-la se sentir louca e agir de acordo com isso também despertou memórias nas mulheres presentes. Quando a posição discordante ou de temperamento forte é recebida pelo homem como histeria, há silenciamento da mulher, que é afetada e moldada psicologicamente. O pedido de resgate da personagem contra o manicômio foi uma ligação às escondidas para seu amado que, ao fim, tratou-a com a mesma infantilização e excesso de cautela dos médicos.

A partir da fatídica ligação, a mediação proposta foi realizar telefonemas para conhecidos dos participantes, como grito de socorro em forma de poesia. Fizemos ligações entre os próprios colégios participantes e também para colegas e familiares. A dinâmica proporcionou boas risadas por conta da incompreensão inicial dos escolhidos, mas foi um ato simbólico de recuperação poética em meio ao cotidiano caótico ao qual nos acostumamos a viver.

Desde o princípio havia o desejo de visitarmos a instituição onde Nise da Silveira trabalhou, o Hospital Psiquiátrico Pedro II. Atualmente, lá se encontra o Museu de Imagens do Inconsciente, cujo acervo se constrói continuamente até hoje a partir do trabalho com terapia ocupacional de Nise e os que desde então a sucederam. Seu trabalho atraiu atenção internacional, a ponto de Carl G. Jung, um dos

maiores psicanalistas do século XX, se corresponder diretamente com ela e convidá-la para o Congresso Internacional de Psiquiatria de 1957. A prática de Nise permitia uma expressão do inconsciente, além de dar à pulsão, enquanto força constante e desejante do indivíduo, um objeto de prazer: “a arte, a religião e a filosofia se produziram no registro da sublimação [...], [a qual] envolveria a suspensão do recalque” (BIRMAN, 2008, p. 23). Suspenso o recalque (obstáculo terapêutico, essa pulsão, que geraria angústia, encontra prazer em detrimento de fomentar o que seria chamado de loucura). O número de obras do local é estimado em mais de trezentos mil, entre os pacientes da própria psiquiatria e os que realizaram tratamento na casa após sua morte.

Uma vez no museu, nos deparamos com uma mensagem firme e subversiva de Nise, que demonstra sua contrariedade aos eletrochoques. Enquanto médica do hospital que não se dispunha a seguir o protocolo do local, Nise ganhou espaço na instituição para criar ambientes criativos com os pacientes, que propiciaram a formação do acervo do museu e transformações subjetivas nos criadores. Diversos dos quadros do primeiro andar contêm mensagens correspondentes a seus pintores, falas suas ou sobre eles.

No segundo andar, além de obras de pessoas assistidas pela própria Nise, encontramos poemas, desenhos e pinturas de atuais pacientes do hospital. Seu legado é inegável, e relatos recentes demonstram que a eficácia da expressão artística na promoção de saúde mental é atemporal. Nas paredes, há alguns relatos dos artistas contando o que os levara até ali – entre eles um que foi retido por nadar nu em uma praia, condenação que nos parece mais puritana que medicinal.

Finalizada a visita ao museu, nos dirigimos a uma praça do hospital para realizarmos as últimas leituras do módulo e do ano. Bem próximo dali ocorria uma feira de venda de artesanatos e roupas promovida pelos pacientes, o que fez com que dois deles se

interessassem pela leitura e viessem se integrar a nós em alguns momentos. Foram escolhidos dois poemas, sendo o mais impactante para o grupo "Quando", de Éle Semog (2015). Seus versos resgatam cada uma das seis vezes em que sujeito lírico do poema ficou louco – ou assim foi considerado ao longo de sua existência. Desde o nascimento até as indagações da vida adulta, o autor sente que a insanidade do mundo o contagiou novamente – ele prevê que está prestes a enlouquecer mais uma vez, na última estrofe. Após meses lendo e refletindo sobre sanidade e loucura, é difícil não sentir que a própria normalidade é incoerente, ao mesmo tempo em que já não estranhamos tanto o que em nós há de ilógico. Se a normatividade é imposta, todos agora temos olhares mais atentos aos irracionais comandos disciplinadores.

Considerações finais

Se é fato que a literatura está mesmo em perigo, também é verdade que há muita força e resistência na luta por um projeto de educação literária voltado para a formação do pensamento crítico, humanista e emancipatório dos nossos estudantes – especialmente na rede pública de ensino. Em tempos em que é preciso reafirmar a importância de um projeto de educação democrática e em respeito aos direitos humanos, nada mais valioso do que a sensibilização pelo texto literário, o qual promove a experiência do afeto e do encontro com o outro no fortalecimento das subjetividades e da alteridade.

A extensão universitária, por sua vez, vem cumprir com seu papel de diálogo entre a produção científica e a comunidade externa. Nesse sentido, o projeto de extensão “Fragata: itinerâncias literárias” alcança desde a base – a escola pública – até a formação acadêmica e profissional, seja a de professores (inicial e continuada), seja a de outros cursos de graduação, como no caso evidenciado no presente trabalho

com a formação de uma estudante de Psicologia. Assim, do encontro entre literatura, educação e psicologia, como intuímos demonstrar, potencializam-se as relações humanas para uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos de aprendiz**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BIRMAN, Joel. Criatividade e sublimação em psicanálise. In: **Psicologia clínica**. v. 20, n. 1, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pc/v20n1/01.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, Jan-abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.
- CAMPOS, Haroldo de. **Galáxias**. São Paulo: Editora 34, 2011.
- CAMPOS, Paulo Mendes. **O amor acaba**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- CARROLL, Lewis. **As aventuras de Alice no país das maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.
- CARVALHO, Campos de. **A lua vem da Ásia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- FREIRE, José Célio. Literatura e psicologia: a constituição subjetiva por meio da leitura como experiência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. v. 60, n. 2, p. 2-9, 2008. Disponível em: <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/210/179>. Acesso em: 30 dez. 2018.
- CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**. São Paulo: Global, 2013.

GARCÍA-MARQUEZ, Gabriel. **Doze contos peregrinos**. São Paulo: Record, 1992.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

LEMINSKI, Paulo. **Catatau**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

SEMOG, Éle. **Guarda pra mim**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

sobre tudo

III COLUNI EM CENA: DO TRÁGICO AO ÉPICO

Danielle Rodrigues de Moraes³⁷

Rúbia Haikal Moreira³⁸

Resumo: Este artigo apresenta a conclusão de um trabalho realizado no Colégio de Aplicação Coluni, da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sobre o processo de ensino/aprendizagem do teatro no primeiro ano do Ensino Médio. O projeto “Coluni em Cena”, no ano de 2017, realizou sua terceira edição, “do Trágico ao Épico”, sendo idealizado pela área de Arte, em interdisciplinaridade com as áreas de História, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Literatura. Foi desenvolvido ao longo de todo ano letivo, a partir de muitas atividades. Com o objetivo de analisar a inserção da linguagem cênica no contexto escolar, foi realizada uma pesquisa qualitativa que buscou apreender os desafios enfrentados ao se ensinar teatro e seu impacto entre os participantes.

³⁷ Professora de Arte do Colégio de Aplicação Coluni, da Universidade Federal de Viçosa/MG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ/MG), graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP/MG). E-mail: danielle.moraes@ufv.br

³⁸ Aluna do Colégio de Aplicação Coluni/UFV-MG e bolsista do PIBIC/EM-2017. E-mail: rubiahaikal@hotmail.com

Os resultados evidenciaram o papel social que o teatro assume na atuação do desenvolvimento das habilidades artísticas, da criatividade e principalmente do incentivo do trabalho em grupo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Linguagem Teatral; Educação.

Resumen: Este artículo es la conclusión de un trabajo realizado en el Colegio de Aplicación Coluni, de la Universidad Federal de Viçosa (UFV), sobre el proceso de enseñanza / aprendizaje del teatro en el primer año de la Enseñanza Media. El "Coluni a Escena" en el año 2017, celebró su tercera edición, "la trágica a la épica", siendo diseñado por el área de Arte de la interdisciplinariedad con las áreas de Historia, Español Lengua, Inglés Lengua y Literatura. Fue desarrollado a lo largo de todo el año escolar, a partir de muchas actividades. Con el objetivo de analizar la inserción del lenguaje escénico en el contexto escolar, se realizó una investigación cualitativa que buscó aprehender los desafíos enfrentados al enseñar teatro y su impacto entre los participantes. Los resultados evidenciaron el papel social que el teatro asume el actuación en el desarrollo de las habilidades artísticas, en la creatividad y principalmente de el incentivo de trabajo en grupo.

Palabras clave: Interdisciplinariedad; Lengua Teatral; Educación.

Introdução

A arte é indispensável para a formação do ser humano, é uma forma de expressão e comunicação, além de ser um veículo de conhecimento. Cada obra artística é carregada de história, de contexto, além de conter uma carga emocional e única do próprio artista. A arte estimula a interpretação crítica da realidade vivenciada, permite a ampliação da sensibilidade e, ao mesmo

tempo, é uma forma de aliviar tensões e inseguranças do dia-a-dia. Portanto, o ensino de arte na escola pode ser enriquecedor para o aluno, durante sua formação escolar, através do contato teórico/prático com várias linguagens artísticas.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracteriza um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e pelas diferentes culturas (PCN's, 1997, p. 15).

Nem sempre a arte foi reconhecida e considerada importante no contexto educacional. A arte só passa a ser obrigatória no currículo escolar, como disciplina, a partir de 1996, através da LDB - Lei de Diretrizes e Bases, tendo uma especificação mais detalhada nos PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais - que abordam a importância do ensino de quatro linguagens artísticas: Dança, Música, Artes Visuais e Teatro. Desde então, as escolas buscam a adaptação para colocar em prática a educação estética no cotidiano escolar, a partir da orientação da lei e do documento.

O teatro é uma das linguagens a ser abarcada na disciplina de Arte. Sua presença no processo ensino/aprendizagem do Ensino Médio resulta em uma diversidade de vivências na formação do aluno. Cada vez mais, o teatro precisa ser entendido como uma importante área de conhecimento, pois através dele é

possível ter contato com um conhecimento histórico e estético que permite desenvolver o olhar crítico sobre a humanidade, além do trabalho social, emocional, psicológico e criativo que pode ser desenvolvido. Como afirma Silvana Arcoverde (2018), a partir do teatro, o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, ética, interdisciplinaridade, leitura, autoconfiança.

Além disso, o teatro traz para o aluno um momento de se libertar e se expressar, o que muitas vezes pode ser considerado como um momento prazeroso de aprendizagem, que se contrapõe ao padrão expositivo tradicional que os professores e alunos estão acostumados, carteiras enfileiradas, com cópia no quadro negro. As dinâmicas e exercícios típicos das práticas teatrais são considerados divertidos, diferentes e criativos. Como afirma Moraes (2011), o contexto das aulas de teatro pode estabelecer um contrastante com o modelo de ensino tradicional.

É possível, então, demarcar uma distinção entre o modelo de ensino utilizado em diversas disciplinas educacionais e o modelo de ensino em que o teatro precisa operar, visando à construção de um conhecimento. Podemos dizer que estes processos de ensino- aprendizagem são destoantes. (MORAES, 2011, p. 48).

A partir dessa reflexão focada na presença do teatro na escola, o trabalho aqui descrito, é resultado do PIBIC/EM - Programa de Pesquisa de Bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio, desenvolvido ao longo de um ano, através de pesquisa

qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas e de observação participante da bolsista selecionada. Foi realizado no CAP-Coluni da UFV/MG, em 2017, através da disciplina de Arte em interdisciplinaridade com outras áreas, com o intuito de desenvolver o ensino da linguagem cênica.

Desenvolver a linguagem teatral no Ensino Médio, como afirmam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), permite ao aluno o envolvimento com elementos referentes à estrutura dramática, como o espaço, o texto dramático, personagem, espectador, etc, além de ser possível um diálogo de “outra natureza” em sala de aula e de novas possibilidades de conhecer a si e o outro.

Conhecendo o projeto

O projeto “Coluni em Cena” consiste em um festival de teatro na escola, desenvolvido com 160 alunos das quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio, tendo, a cada ano, o foco em um tema. Em 2017, sua terceira edição, teve como aporte temático a cronologia da história do Teatro e transitou pela tragédia, auto teatral, teatro romântico e teatro épico.

Além da área de Arte, as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, História e Língua Espanhola estiveram envolvidas configurando uma proposta interdisciplinar, na qual o trabalho realizado em cada uma das áreas dialogava e complementava o trabalho das outras. O objetivo era relacionar os conhecimentos das diferentes áreas, a fim de resultar em um processo de ensino/aprendizagem amplo sobre o Teatro.

Pode-se perceber que os conteúdos de Teatro podem ser abordados em diversas disciplinas, de forma a interagir entre as diferentes áreas de conhecimento. Nesse caso, o ensino do teatro não está à disposição das outras disciplinas, sendo utilizado como mero instrumento de ensino, a interdisciplinaridade, aqui, foi entendida como ação pedagógica (FAZENDA, 2008) que buscou circunscrever os conteúdos das disciplinas envolvidas no processo teatral, para a construção do conhecimento de forma mais harmônica e dinâmica.

A disciplina Arte trabalhou bastante com oficinas de improvisação, figurino, cenário, etc, e as outras disciplinas criaram diversas atividades que relacionaram seu conhecimento ao teatro. A participação da disciplina de Língua Portuguesa, ministrada pela professora Ofélia Imaculada, foi fundamental para que o projeto se ampliasse, já que as leituras dos textos e a apresentação do contexto histórico das peças eram feitas por essa área. Atualmente, a professora faz parte da coordenação do projeto também. Com História e Arte foram feitos seminários teóricos sobre a história do teatro. A Língua Espanhola participou da avaliação dos trabalhos feitos pelos alunos, ao longo de todo o processo.

O projeto foi desenvolvido ao longo de todo o ano letivo, tendo como base a abordagem triangular do ensino de Arte, com algumas ações: leitura e análise de textos dramáticos, de cenas teatrais, estudo da história do teatro, aulas de improvisação e interpretação teatrais, de figurino, cenário, oficinas de máscaras e bate-papo com pessoas envolvidas com teatro (atores e diretores teatrais). A proposta objetivou pela compreensão do

teatro em suas dimensões artística, filosófica, histórica, social e antropológica, de forma a contribuir com o desenvolvimento social e humano, na busca de uma atuação voltada para um processo de ação educacional artística organizada, de qualidade e que possibilitasse a construção de um sujeito crítico.

No início dos trabalhos foram escolhidas quatro peças teatrais , uma para cada turma da 1ª série do Ensino Médio, com o propósito de serem adaptadas para, no máximo, 20 minutos e apresentadas ao final do projeto. Essas apresentações eram a possibilidade de os alunos colocarem em prática todo o conhecimento desenvolvido sobre a prática cênica.

O trabalho em grupo foi utilizado por conta da sua importância e contribuição no processo de ensino/aprendizagem teatral. O ser humano é social, isso é inegável. Portanto, a divisão por grupos e o trabalho em equipe são fundamentais para a formação do indivíduo.

Na educação, quando se pensa em trabalho em grupo, destaca-se que ele favorece a interação entre os alunos, incrementando a qualidade das aprendizagens e a aquisição de novos conhecimentos. Além disso, desenvolve as habilidades sociais, possibilitando o diálogo entre os integrantes do grupo, facilitando a comunicação e a inclusão dos mesmos no grupo (RIESS, 2018, p. 24).

Os grupos foram organizados pelos seguintes temas: texto dramático, cenário, figurino e maquiagem, sonoplastia e divulgação. Apesar da divisão em grupos, todos os alunos

deveriam ter contato prático/teórico com todas as áreas da produção do festival, a partir das aulas, oficinas e atividades realizadas durante o ano. Vejamos algumas etapas do processo:

a) Oficinas de improvisação teatral: Os alunos participaram de oficinas teatrais, com estudos sobre improvisação teatral e diferença entre mímica e ação física, A ação teatral improvisada estimula a criatividade, o espírito artístico dos alunos e o surgimento de novas ideias. Uma vez que nada é previsível, o improviso traz cenas espontâneas e testam o lugar do novo, do aqui e agora, numa iniciativa de ação/reflexão que encontra diversos desafios e precisa recorrer à memória, aos limites da realidade individual e de grupo (SILVA, 2018). Foi o primeiro contato dos alunos/atores com a atuação teatral durante o projeto, sendo fundamental para a criação cênica.

Figuras 1 e 2: alunos nas aulas de improvisação teatral



Fonte: Fotografia de Danielle Moraes, 2017.

b) Trabalho de figurino: O figurino é elemento fundamental do processo de construção do personagem e da peça como um todo. Perito e Rech (2012) afirmam a função do figurino como fundamental para guiar a compreensão do espectador e do

próprio ator em relação à realidade do espetáculo. Os mínimos detalhes do figurino trazem uma composição para a cena que caracteriza os personagens em determinado tempo, lugar e outras especificidades. As oficinas de figurino foram extremamente importantes para que o processo de ensino/aprendizagem do teatro fosse completo e mais produtivo. Cada turma foi dividida em grupos de quatro alunos, que deveriam montar um figurino e criar uma história a partir deste, de forma a surgir um personagem.

Figuras 3 e 4: criação do personagem a partir do figurino

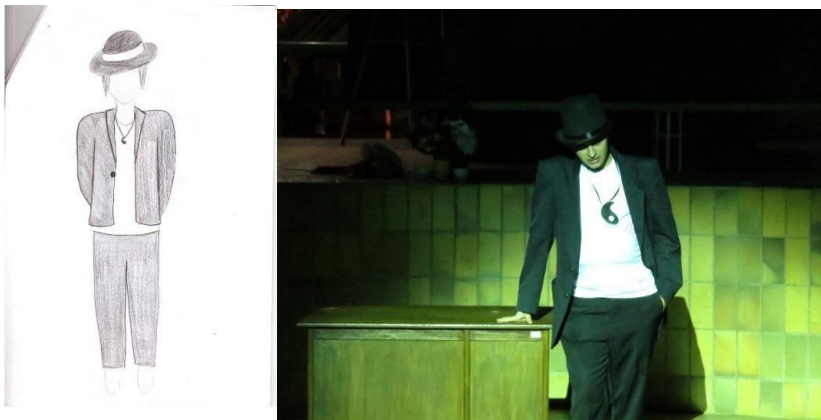


Fonte: Foto de Danielle Moraes, 2017.

A criação desses personagens foi mais um estímulo para a criatividade e para o desenvolvimento artístico dos alunos no meio teatral. Ao se ter definido a adaptação do texto, o grupo do

figurino ficou responsável por fazer a pesquisa e construção do figurino dos personagens das peças que seriam montadas.

Figuras 5 e 6: desenho do figurino da personagem da peça “Alma Boa de Set-Suan”, de Bertold Brecht e ator apresentando a peça com o figurino pronto



Fonte: Fotografia de Danielle Moraes, 2017.

c) Múltiplos olhares sobre a Dança: O objetivo desse trabalho com a Dança foi permitir aos alunos uma experiência corporal diferenciada da experiência do teatro. “A dança é uma expressão do corpo, uma linguagem que está na essência do ser humano, sendo uma das formas de humanização e característica própria dos humanos” (SILVA e SOUZA, p. 01, 2018). Cada turma criou uma coreografia, utilizando vários estilos de dança e de música. As apresentações ocorreram nos intervalos das aulas no turno da tarde, durante uma semana e foram abertas à comunidade escolar.

Figuras 7 e 8: alunos na apresentação de Dança



Fonte: Fotografia de Danielle Moraes, 2017.

d) Oficina de máscaras: Nas aulas de Arte, a história e importância das máscaras foram abordadas para que os alunos tivessem um entendimento sobre o significado e representação desse símbolo para o Teatro. Após um estudo sobre o tema, os alunos, em dupla, puderam vivenciar a confecção de uma máscara de gesso, em uma sequência de oficinas. As máscaras foram extremamente criativas e exploraram a paciência e a habilidade manual dos alunos. As máscaras são objetos utilizados desde o teatro grego. O uso da máscara permite que a atuação atinja uma esfera poética, histórica e significativa, dependendo do objetivo da peça. O ator tem a oportunidade de interpretar um personagem e representar a expressão que a máscara traz.

O ator que atua sob uma máscara recebe desse objeto de papier-maché a realidade de seu papel. (...) Tão logo coloca a máscara sente um novo ser fluindo dentro dele mesmo, um ser cuja existência nunca antes suspeitara. Não é apenas o seu rosto que mudou, é toda sua personalidade, é a verdadeira natureza das suas reações, de

forma que ele experimenta emoções que nunca poderia ter sentido ou simulado sem a ajuda da máscara (COPEAU apud CESCO NETTO, 2002, p. 60).

Após a primeira parte pronta, os alunos pintaram a máscara, de forma livre, para uma exposição das obras.

Figuras 9 e 10: alunos nas oficinas de máscaras



Fonte: Fotografia de Danielle Moraes, 2017.

Seminários sobre a história do Teatro: os seminários foram apresentados pelos alunos nas disciplinas de História e Arte, que trabalharam com conteúdos sobre a história do teatro. Cada turma foi organizada em pequenos grupos que pesquisaram e apresentaram um trabalho teórico sobre os seguintes temas: teatro grego, teatro romântico, teatro de Bertold Brecht, dentre outros. O objetivo foi propiciar aos alunos o estudo sobre os dramaturgos selecionados e o contexto histórico/social das peças que iriam trabalhar.

Trabalho de Divulgação do Festival: O objetivo dessa equipe foi criar materiais para divulgar o Festival. Os alunos

fizeram o cartaz do evento. A divulgação se deu principalmente nos meios virtuais: as redes sociais (Facebook, Instagram e Whatsapp). Próximo ao dia do festival, os alunos postavam fotos das preparações das apresentações e faziam chamadas convidativas os espectadores. Foi feita também uma camisa para os participantes do Festival III Coluni em Cena.

Figuras 11 e 12: Cartaz de divulgação do Festival e Modelo da camisa do Festival



Fonte: Imagem de Danielle Moraes, 2017.

Podemos perceber que o projeto passou por várias etapas, ao longo do ano letivo, o que permitiu a vivência de vários aspectos sobre a linguagem cênica. Acredita-se que os alunos tiveram uma vivência rica em relação ao entendimento, à

experienciação da cena e das técnicas que envolvem essa linguagem artística.

Encerramento do Projeto: o dia do Festival de Teatro

O segundo semestre foi dedicado à construção coletiva das peças e dos elementos teatrais, que aconteceu através dos ensaios e criação de cenário, figurino e sonoplastia. Houve muito envolvimento e dedicação de todos os participantes. O resultado de todo o processo aconteceu no dia 04 de outubro de 2017, com a apresentação das quatro peças teatrais. A apresentação era aberta ao público em geral, amigos, família e à comunidade de Viçosa.

Figuras 13 e 14: Dia do Festival de Teatro - Apresentação das peças “Antígona” (Sófocles) e “A Alma Boa de Set-Suan” (Bertolt Brecht)



Fonte: Fotografada de Danielle Moraes, 2017.

Análise do Projeto

Após as apresentações das peças, foi aplicado um questionário a todos os alunos envolvidos, com o objetivo de receber um retorno sobre o projeto.

Quanto aos aspectos a serem melhorados, as respostas mais frequentes foram a respeito da acústica ruim do espaço escolar e da sobrecarga intensa de ensaios, que poderia ser minimizada, segundo os alunos, com a antecipação do início do projeto. Houve, ainda, muitas manifestações negativas a respeito dos poucos ensaios com equipamentos de som e luz, fato que fez com que os alunos sentissem as apresentações prejudicadas.

De acordo com a satisfação em participar do projeto, foi possível observar que a maioria dos alunos avaliou positivamente e afirmou sua importância para o incentivo do trabalho em grupo e da criatividade.

Quando interrogados sobre ensino do teatro na escola, os alunos responderam que a aprendizagem de técnicas teatrais como, expressão corporal, vocal, e dos elementos como, cenário, sonoplastia e figurino foram fundamentais para o entendimento da prática cênica.

A maioria dos alunos achou positiva a interdisciplinaridade entre as áreas de História, Arte e Língua Portuguesa, ao ter contato com a dramaturgia, nas aulas de Português, além do contexto histórico teatral, que foi explorado nas aulas de História.

Como resposta sobre o trabalho da dança, a maioria dos alunos alegou sua importância para a diminuição da timidez e para a experiência de lidar com o público, além de se ressaltar a oportunidade de ser um trabalho que possibilitou a construção criativa em grupo. Outro argumento sobre a dança foi o

aprendizado sobre a expressão corporal, a qual facilitou a consciência corporal, a expressão artística, o improviso e a criatividade.

A união dos alunos entre si, habilidade de trabalhar em grupo, paciência, desenvolvimento da criatividade e diversão na realização do projeto, foram respostas bastante presentes sobre o que o projeto propiciou de mais significativo. A aquisição de conhecimento teatral e sua relação com outras áreas também foi algo ressaltado pelos alunos, assim como o desenvolvimento de senso de responsabilidade, compromisso, organização e a maior desenvoltura para lidar com o espectador.

Considerações finais

Podemos perceber, de maneira geral, que o projeto teve um resultado positivo, o processo foi dinâmico e agradável, estimulou relações entre as diferentes áreas de conhecimento, de forma prazerosa e dinâmica, e fez com que os alunos tivessem uma percepção convidativa do ambiente escolar.

Além disso, os resultados da pesquisa mostraram que o projeto trouxe aos alunos uma experiência produtiva do trabalho em grupo e uma apreensão do conhecimento teórico/prático das disciplinas participantes. Pode-se dizer que o processo de criação artística, através da adaptação das peças teatrais, foi bastante estimulador para o desenvolvimento do senso artístico, crítico e das relações sociais dos alunos envolvidos.

Podemos concluir que o processo de ensino/aprendizagem do teatro no Ensino Médio assumiu um papel social importante na formação dos alunos, possibilitando-

os vivenciarem um contato com a linguagem artística de forma prazerosa e rica em conhecimento.

Referências

ARCOVERDE, Silvana Lúdia Moraes. A importância do teatro na formação da criança. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf>.

Acesso em 20 de fev. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CESCONETTO, Luciana. A utilização da máscara neutra na formação do ator. Urdimento. **Revista de Estudos em Artes Cênicas**. UDESC, vol 1, n 4, 2002.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, Danielle Rodrigues de. **Teatro na escola: da lei a lida**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

PERITO, Renata Zandomenico; RECH, Sandra Regina. **A Criação do Figurino no Teatro**. Disponível em: <http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%20de%20Moda%20-%202012/GT09/POSTER/102328_A_Criacao_do_Figurino_no_Teatro.pdf>. Acesso em 05 fev. 2018.

RIESS, Maria Luiza Ramos. **Trabalho em grupo**: instrumento mediador de socialização e aprendizagem. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35714/000816117.pdf?...1>>. Acesso 22 nov. 2018.

SILVA, Ana Lúcia Ribeiro. **Do ensinar e do aprender teatro na sala de aula**: criando e improvisando no colégio Estadual Odorico Tavares. Disponível em: <http://www1.ceart.udesc.br/arquivos/id_submenu/739/proposta_pedagogica_qualificacao.pdf> Acesso em 23 out. 2018.

SILVA, Joane Silva da; SOUZA, Celita Maria Paes de Sousa. **Dança, corpo e movimento**: formas de expressão na educação infantil. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20802_10931.pdf>. Acesso em 20 out. 2018.

sobre tudo

UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DA QUALIDADE DA ÁGUA DO RIO UBERABINHA EM UBERLÂNDIA – MG

Edwiges Rezende Marto³⁹

Anna Raphaela de Freitas Dutra⁴⁰

Maria Eduarda Alves Ferreira⁴¹

Alessandra Pavolin Pissolati Ferreira⁴²

Vanessa Fonseca Gonçalves⁴³

RESUMO: O presente estudo apresenta os resultados de um Projeto de Iniciação Científica desenvolvido por três discentes do CAP ESEBA/UFU,

³⁹ Discente do 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp ESEBA/UFU).

⁴⁰ Discente do 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp ESEBA/UFU).

⁴¹ Discente do 7º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp ESEBA/UFU).

⁴² Bolsista do Programa de Bolsas de Graduação e monitora do projeto “Utilização de biomonitoradores de qualidade ambiental”.
Contato: alepissolati@gmail.com

⁴³ Mestra em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais pela UFU, professora da área de Ciências no CAP ESEBA/UFU e orientadora do projeto. Contato: vanessa.goncalves@ufu.br

uma professora da área de Ciências do referido colégio e uma discente do curso de Ciências Biológicas, intitulado “Utilização de biomonitores de qualidade ambiental” e vinculado ao edital N° 001/2016 PROGRAD/DIREN da Universidade Federal de Uberlândia. A investigação teve como objetivo avaliar a qualidade ambiental do rio Uberabinha, principal rio que abastece o município de Uberlândia-MG, por meio do teste da cebola (*Allium cepa*). Foram coletadas amostras de água em três pontos deste rio: sendo um em uma área externa ao perímetro urbano, outro em uma região industrial e, também, em uma área urbana. Foi realizado um teste de viabilidade das raízes e as cebolas aptas foram transferidas para recipientes de vidro contendo as amostras de água de cada um desses pontos e do controle. O experimento durou nove dias e após esse período o crescimento das raízes foi mensurado com o auxílio de um paquímetro digital. Um protocolo de avaliação rápida de rios (PAR) adaptado de Guimarães, Rodrigues e Malafaia (2012) foi utilizado como instrumento complementar de análise. Os resultados apontam que o ponto localizado na região industrial apresentou as piores condições ambientais, sendo esse demonstrado pelo menor crescimento das raízes e pior nota obtida no PAR. No entanto, os dados para os outros dois pontos se mostraram inconclusivos, sugerindo a necessidade de realização de novos estudos. O projeto contribuiu para que as alunas compreendessem a ciência enquanto empreendimento humano, atravessado por aspectos culturais e sociais; bem como para a formação inicial da discente universitária e continuada das docentes do colégio, que puderam refletir sobre a própria prática docente, contribuindo para o desenvolvimento de um ensino de Ciências pautado na alfabetização científica e investigação.

Palavras-chave: Bioindicadores; Colégio de Aplicação; Qualidade Ambiental.

Abstract: The current study presents the results of a Scientific Initiation Project developed by three students of the CAP ESEBA / UFU, a teacher of the science department of its school and a student from the University Biological Science Course, in a project entitled "The use of biomonitors to assess environmental quality" approved by N° 001/2016 PROGRAD /DIREN notice of the Universidade Federal de Uberlândia. This study aimed to evaluate the environmental quality of the main river that supplies the municipality of Uberlândia-MG, which is the Uberabinha River, using the onion (*Allium cepa*) test. Water samples were collected at three different points of this river. They were located in an area outside the urban perimeter, in an industrial zone and within the urban area. A root viability test was performed. Suitable onions were placed into glass containers, which had water samples from each of these three points and the control. The experiment lasted nine days. After this period, a caliper was used to measure root growth. A rapid river assessment protocol (RAP) (GUIMARÃES; RODRIGUES; MALAFAIA, 2012) was used as a complementary analysis tool. The results indicate that the point located in the industrial region presents the worst environmental conditions. This was demonstrated by the lower growth of the onion roots and the worst score in the RAP. However, the data were inconclusive to the other two points, which indicates the demand for new studies. The project contributed for the students to understand science as a human enterprise, crossed by cultural and social aspects; as well as for the initial teacher training of the university student and the continuing education of the school teachers, who were able to reflect on their own teaching practices, which have contributed to the development of a science teaching based on scientific literacy and inquiry.

Keywords: Bioindicators; Application Schools; Environmental quality.

Considerações iniciais

Historicamente, o processo de ensino-aprendizagem de Ciências estruturou-se a partir de uma concepção positivista de ciência. Assim, ensinar Ciências era sinônimo de transmitir as informações acumuladas e os produtos da atividade científica, que por sua vez estariam fundamentados em um método científico considerado neutro, objetivo e replicável, e que, portanto seria produtor de verdades absolutas (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). No entanto, mudanças no ideário pedagógico mundial, principalmente com as teorias cognitivistas; associado à ruptura com essa perspectiva positivista de ciência, refletiram em transformações nas concepções sobre o ensino de Ciências (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

O ensino de Ciências na atualidade tem como princípio a Alfabetização Científica. Isto significa superar o trabalho com foco nos conceitos e ideias científicas, tendo a Natureza da Ciência e suas implicações na sociedade e ambiente como norteadores do ensino desse componente curricular; buscando assim oferecer condições para que a cultura da ciência seja apreendida pelos estudantes, fomentando o pensamento crítico e a participação democrática responsável (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010; CARVALHO, 2011; SASSERON; CARVALHO, 2011). No Brasil, a demanda por um ensino de Ciências que possibilite a alfabetização científica - ainda que não apresente esta nomenclatura, mas com a mesma essência - já era sinalizada desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), sendo reforçado pela Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental (BRASIL, 2017).

Diversos autores apontam a importância de atividades com características investigativas, como forma de possibilitar a aprendizagem científica (ROSITO, 2008; SASSERON; CARVALHO; 2008, 2011; ANDRADE; MASSABNI, 2011). É preciso que o ensino de Ciências seja organizado a partir de atividades problematizadoras que possibilite aos estudantes a resolução de problemas e a exploração de fenômenos naturais, possibilitando que esses “levantem hipóteses, construam argumentos para dar credibilidade a tais hipóteses, justifiquem suas afirmações e busquem reunir argumentos capazes de conferir consistência a uma explicação para o tema sobre o qual se investiga” (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 73).

Fundamentado nestes princípios, foi desenvolvido no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAP ESEBA/UFU) um Projeto de Iniciação Científica intitulado “Utilização de biomonitores de qualidade ambiental”, cujo objetivo foi mediar o processo de compreensão dos estudantes acerca da utilização dos biomonitores na avaliação da qualidade ambiental. O projeto concorreu ao edital N° 001/2016 PROGRAD/DIREN do Programa de Bolsas de Graduação, no subprograma Educação Básica e Profissional da Universidade supracitada, sendo contemplado com uma bolsa de graduação para que um discente universitário pudesse contribuir como monitor no desenvolvimento do mesmo.

Uma das etapas do projeto consistiu na organização de um minicurso investigativo com um grupo de alunos do terceiro ciclo do Ensino Fundamental no qual foram desenvolvidas atividades investigativas que buscaram, por meio da utilização de bioindicadores, responder o seguinte questionamento “Como está a qualidade da água no nosso município?”. Os encontros

formativos aconteceram quinzenalmente durante um semestre no contraturno das atividades letivas. Além das atividades realizadas nas instalações do colégio, foram organizadas saídas a campo para que os estudantes pudessem desenvolver suas investigações.

O presente trabalho apresenta na íntegra o relatório final de pesquisa elaborado por três discentes do 7º ano do Ensino Fundamental que durante seu envolvimento no projeto buscaram investigar a qualidade do ambiente no município de Uberlândia, além de comentários a respeito da repercussão do desenvolvimento da pesquisa entre as envolvidas no projeto.

Introdução

Os ecossistemas aquáticos vêm sendo modificados através das ações humanas, como a mineração, construção de represas, de cidades, indústrias, entre outros (CALLISTO; GONÇALVES; MORENO, 2005). Essas alterações podem causar a diminuição dos tamanhos e das quantidades de peixes, e afetar também sua reprodução (SOUZA, 2010). Tais ações podem também causar contaminação destes ecossistemas, através de efluentes liberados de diferentes maneiras, como esgoto doméstico e industrial. Esses efluentes são depositados no meio ambiente podendo prejudicar a qualidade da água (BARBÉRIO, 2008).

Um organismo se considera bioindicador quando apresenta alguma reação que pode ser identificada frente a diferenças ou alterações do meio em que vive, por exemplo, frente à contaminação do ar. Muitas espécies

são incapazes de adaptar-se ecologicamente ou geneticamente a condição ambiental alterada, de modo que sua ausência é de feito um indício de algum problema (LIJTEROFF; LIMA; PRIERI, 2008 apud BAGLIANO 2012).

Um bioindicador deve possuir algumas características, entre elas o fácil reconhecimento, uma ampla distribuição geográfica, ser de fácil coleta e abundante, além de apresentar um longo ciclo de vida (JOHSON et al. 1993 apud FREITAS; SIQUEIRA-SOUZA, 2009). Dentre os bioindicadores temos os vegetais, que são encontrados com facilidade no ambiente. As raízes dos vegetais absorvem sais minerais e água do ambiente que podem estar contaminados e então comprometer sua sobrevivência (BAGLIANO, 2012).

Dentro do grupo dos vegetais, temos a cebola (*Allium cepa*) como um bom modelo para o monitoramento ambiental devido sua alta sensibilidade. Por meio do crescimento da raiz podemos observar se no ambiente aquático possui ou não poluentes (FISKESJÖ, 1995 apud BAGLIANO 2012). Além disso, é um organismo de fácil manuseio e armazenamento, e com um baixo custo (BAGLIANO, 2012). Desta forma, a cebola foi escolhida como bioindicador para essa investigação, uma vez que estudos anteriores apontam que ela é um organismo eficiente para estudos sobre qualidade da água, demonstrando uma inibição no crescimento das raízes na presença de compostos genotóxicos na água (BENASSI, 2004; ARRAES; LONGHIN, 2012; DUARTE et al., 2014). Em um estudo realizado na cidade de Goiânia-GO em 2010, foi apontado que a cebola é um organismo eficiente em estudos da qualidade da água para avaliação de efluentes (ARRAES; LONGHIN, 2012).

Nesse contexto, o objetivo desse trabalho foi avaliar a qualidade da água no município de Uberlândia – Minas Gerais, utilizando a cebola como um bioindicador e o Protocolo de Avaliação Rápida de Rios (PAR) adaptado por Guimarães, Rodrigues e Malafaia (2012) como instrumento complementar.

1. Metodologia

O município de Uberlândia, localizado no estado de Minas Gerais, é a maior cidade do Triângulo Mineiro, com uma área total de cerca de 4,1 mil quilômetros quadrados e população aproximada de 669.672 habitantes (IBGE, 2016). Para realizar um estudo sobre a qualidade da água do município de Uberlândia, optamos pelo principal rio que abastece a nossa cidade, o Rio Uberabinha. Para tal avaliação utilizamos a cebola como bioindicador e um PAR.

1.1 Encontros formativos

Durante a realização do projeto participamos de encontros formativos no laboratório de Ciências do colégio. Nos primeiros encontros conhecemos os colegas que iriam participar do minicurso, a monitora, e também conversamos sobre como o minicurso seria organizado. Depois, recordamos o que era bioindicadores e como estes podem ser utilizados em estudos sobre a qualidade ambiental.

Após esta fase, começamos a conversar sobre ciência: quem faz, como ela é produzida, suas relações com a sociedade, o ambiente e a tecnologia e também como ela é divulgada. A partir de todas as atividades que realizamos nesses encontros,

que incluíram aulas, leituras de textos, dinâmicas, desenhos, imagens, entre outros; começamos a pensar em ferramentas que nos ajudasse a responder a seguinte pergunta “Como está a qualidade do ambiente no nosso município?”.

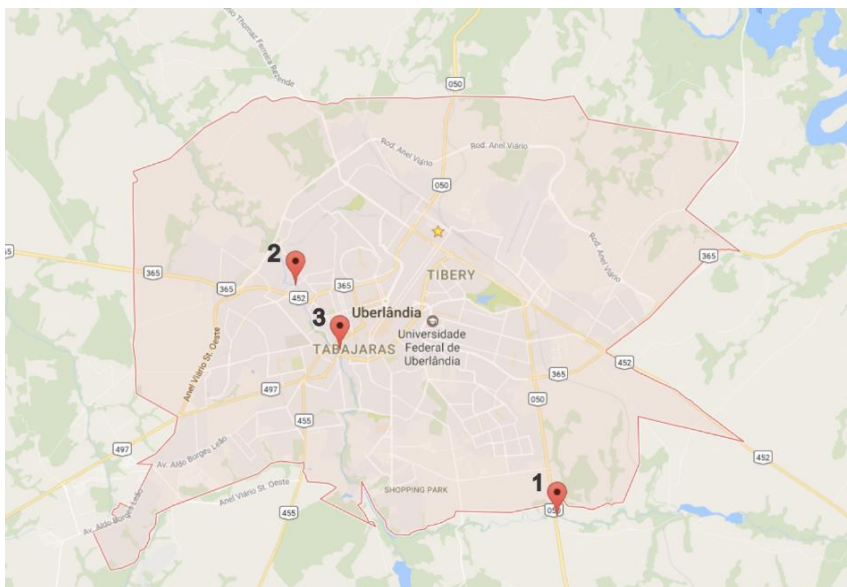
Percebemos que esta era uma questão muito ampla e que para ser respondida seria preciso definir os aspectos do ambiente que iríamos avaliar. Assim, nos dividimos em grupos e definimos que nossa investigação seria a respeito da qualidade da água. Nos encontros seguintes nos dedicamos a definir o bioindicador que utilizaríamos na investigação, a elaborar nossa hipótese e definir as formas que utilizaríamos para testá-la. Todas essas etapas foram realizadas a partir da leitura de textos e discussões em grupo. Os encontros finais foram destinados a analisar os dados coletados, a escrita do nosso relatório de divulgação da investigação e avaliação do trabalho desenvolvido no minicurso.

1.2 Teste da cebola

Para avaliar a qualidade da água do rio Uberabinha foram adquiridos 60 bulbos de cebola com tamanho estimado de 6 centímetros e 50 gramas. A primeira etapa do experimento foi o pré-teste, onde retiramos as raízes primordiais e inserimos quatro palitos na região central da cebola para sustentá-la no recipiente com aproximadamente 500 ml de água mineral por três dias. Após esse período, medimos o tamanho das raízes com a ajuda de um paquímetro.

Coletamos água em três diferentes pontos no município de Uberlândia (figura 1): ponto 1- BR050, próximo ao KM 83; ponto 2- Distrito Industrial, entre os bairros Jardim Brasília e ponto 3- Ponte da avenida Geraldo Motta Batista.

Figura 1: Pontos de coleta para realização da análise da qualidade da água do rio Uberabinha em Uberlândia-MG. 1- BR050; 2- Distrito Industrial e 3- Ponte da avenida Geraldo Motta Batista



Fonte: adaptado de *Google Maps*, 2017.

As amostras coletadas nos pontos 1, 2, 3 e água mineral (controle) foram distribuídas em recipientes de vidro de aproximadamente 500 ml; todas com cinco repetições. Concluída essa etapa, transferimos as cebolas que estavam aptas⁴⁴ a serem utilizadas (20 unidades) para os recipientes que continham as amostras de água e o controle.

⁴⁴ A cebolas consideradas aptas foram aquelas que apresentaram crescimento das raízes no pré-teste. Foram selecionadas as unidades cujas raízes apresentavam tamanho similar.

Após nove dias, refizemos as medições do tamanho das raízes. O crescimento foi obtido através da diferença entre o crescimento do pós-experimento e do pré-teste. Os dados foram avaliados a partir da média aritmética obtida com as cinco repetições em cada uma das condições e do controle.

1.3 Protocolo de avaliação rápida

Utilizamos o PAR para rios adaptados por Guimarães, Rodrigues e Malafaia (2012) como uma ferramenta complementar para sabermos a qualidade da água em Uberlândia – Minas Gerais. Para cada ponto, foi realizado um PAR. O protocolo avalia 11 parâmetros: as características do fundo do rio, sedimentos no fundo do rio; ocupação das margens do rio; erosão; lixo; alterações no canal do rio, esgoto doméstico ou industrial, plantas aquáticas, animais, oleosidade da água e odor da água. Para cada parâmetro é atribuída uma nota de 10 (ótimo), 5 (bom); 0 (ruim); exceto para os dois últimos parâmetros, os quais são atribuídos: 10 pontos (ótimo) ou 0 (ruim). No final da avaliação foram somados às notas de cada parâmetro.

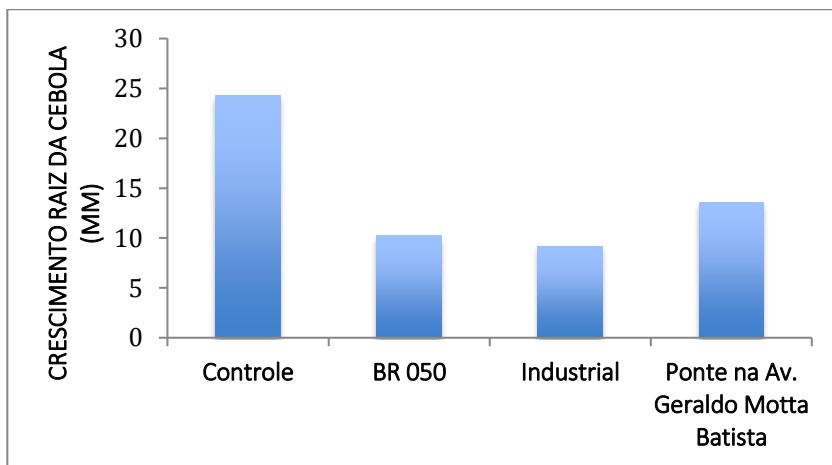
2. Resultados

2.1 Teste da cebola e Protocolo de avaliação rápida

No teste utilizando a cebola como bioindicador, observamos que o controle apresentou um maior crescimento de raiz, com média de 24,324 mm, seguido pelo ponto 3 (Ponte da avenida Geraldo Motta Batista) que obteve a média de 13,518 mm, e pelo ponto 1 (BR 050) com média de 10,266 mm. Por fim,

o ponto 2 (Distrito Industrial) que apresentou o menor crescimento, com média de 9,102 mm (gráfico 1).

Gráfico 1: Crescimento da raiz da cebola (mm) no controle e nas três amostras



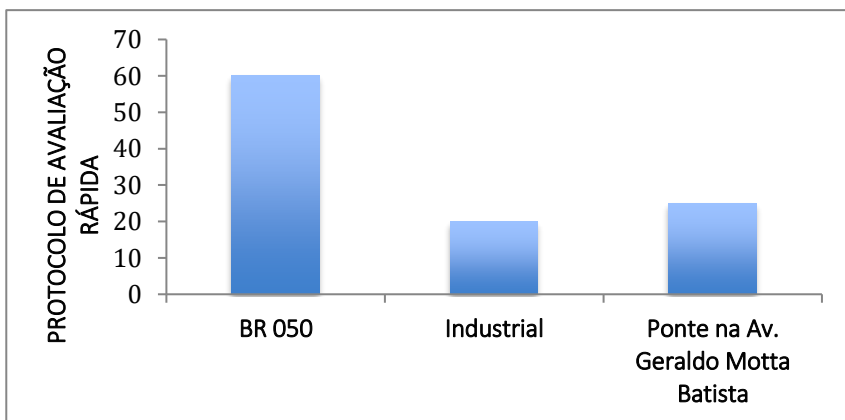
De acordo com a nossa hipótese o ponto que estivesse mais distante da cidade, no nosso experimento este seria o ponto da BR 050, teria um crescimento maior da raiz, e aqueles pontos mais próximos da cidade teriam um menor crescimento. Sendo estes pontos os da Ponte da avenida Geraldo Motta Batista e do Industrial, que está localizado em uma região com diversas indústrias, entre elas a *BRF SA*.

A nossa hipótese em relação ao ponto 2 estava correta, uma vez que neste ponto tivemos o menor crescimento da raiz da cebola. Ainda de acordo com a nossa hipótese esperávamos que o ponto 1 teria um maior crescimento da raiz seguido pelo ponto 3. Entretanto, o ponto 3 teve o maior crescimento comparado ao ponto 1. Acreditamos que esse resultado se deve ao fato de que duas amostras do ponto 3 tiveram um maior crescimento em

relação às outras, resultando no aumento da média. Já no ponto 1, todas as amostras tiveram um crescimento semelhante.

De acordo com o PAR, o ponto 1 obteve 60 pontos, o ponto 2 com 20 pontos e o ponto 3 com 25 pontos (gráfico 2). O controle não foi avaliado pois se trata da água mineral. Guimarães, Rodrigues e Malafaia (2012) afirmam que quando a soma das pontuações estão entre 71 a 110 o ambiente é considerado “ótimo”; entre 31 a 70 é considerado “bom” e entre 0 a 30 é considerado “ruim”.

Gráfico 2: Pontuação obtida por cada um dos pontos no PAR.



Desta forma, o ponto considerado “bom” é o ponto 1; os pontos 2 e 3 são considerados “ruins”. Os pontos que tiveram a menor pontuação refletem ambientes com maiores alterações antrópicas, como por exemplo a presença de lixo, ocupação das margens e alterações no canal do rio, e presença de esgoto doméstico e ou industrial. O ponto 3 obteve maior pontuação comparado com o ponto 2, pela existência de animais, como peixes.

2.2 Percepções das envolvidas e contribuições para o ensino de Ciências

Durante o desenvolvimento do Projeto de Iniciação Científica, as discentes do colégio demonstraram interesse e motivação. A proposta pedagógica primou-se pelo desenvolvimento e autonomia das discentes, possibilitando as mesmas, tempo, espaço e ferramentas para o efetivo aprendizado. A utilização de uma metodologia investigativa para o ensino de Ciências é apontada como importante para o estímulo de situações argumentativas (SASSERON, 2008; SASSERON; CARVALHO, 2011).

Nesse cenário, as estudantes puderam ampliar e desenvolver habilidades e competências para vivenciarem situações cotidianas, que demandam referências dos conhecimentos científicos e tecnológicos para tomarem decisões de forma ética, além de reivindicarem por melhores condições de vida na perspectiva de sustentabilidade e responsabilidade socioambiental. Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018), é necessário um ensino que possibilite aos estudantes incorporarem no seu universo a ciência como cultura.

Após o desenvolvimento do projeto, as estudantes foram questionadas a respeito da impressão delas sobre as atividades. Elas relataram que é possível aprender por meio da investigação onde são protagonistas no processo de ensino-aprendizagem e a docente e a bolsista, as mediadoras.

Para a discente do curso de graduação, o projeto contribuiu com a formação inicial, uma vez que as situações de ensino lhes possibilitaram observar, investigar, refletir e estudar; além de estimular a iniciativa e a criatividade, potencializando seu desenvolvimento profissional enquanto futura professora

pesquisadora. Santos (2014) em seu trabalho sobre o Programa de Iniciação a Docência (PIBID) afirma que:

o trânsito antecipado entre universidade e escola contribui para que os licenciandos problematizem nas aulas, na universidade, as situações de ensino e de aprendizagem vivenciadas no cotidiano escolar das escolas. Essa problematização, por sua vez, propicia momentos produtivos de reflexão crítica que contribuem para uma melhor formação docente, já que valoriza a articulação entre o conhecimento específico da área e o saber pedagógico, necessários para uma eficiente transposição didática (SANTOS, 2014, p. 428).

Ainda que o presente trabalho esteja situado em um contexto diferente do evidenciado por Santos, ao estar inserida no contexto escolar, a bolsista preocupou-se mais com a metodologia de ensino, em reorganizar e adequar o conteúdo que aprendeu na Universidade à realidade dos alunos da educação básica. As reuniões entre a docente e bolsista se constituíam em momentos formativos nos quais ambas realizavam uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento das atividades e de sua prática docente.

A docente responsável pelo projeto foi impactada, pois o projeto contribuiu para que a mesma experimentasse um processo contínuo de reflexão e investigação sobre a própria prática, em especial àquela relacionada à busca de novos recursos e metodologias para uma aprendizagem significativa. Ao final do projeto, o grupo de docentes da área de Ciências do CAP ESEBA/UFU foi impactado por meio do diálogo e troca de experiência com a docente envolvida na pesquisa, repercutindo em reflexões e mudanças acerca do processo de ensino-aprendizagem em Ciências.

Conclusão

Com base nos nossos estudos e discussões, apesar do ponto 3 (Ponte da avenida Geraldo Motta Batista) apresentar maior crescimento das raízes, comparado ao ponto 1 (BR 050), acreditamos que regiões mais afastadas da cidade (como o ponto 1), apresentam melhor qualidade da água devido às condições que encontramos no local e reforçadas pelo nosso PAR. Além disso, o ponto 2, localizado em uma região de concentração de indústrias, apresentou o menor crescimento de raiz e a pior condição de acordo com o PAR, sendo então considerado o local mais impactado do rio Uberabinha.

Apesar dos instrumentos que utilizamos na nossa análise nos permitir apontar o ponto 2 como o local que apresenta as piores condições ambientais, esses não expressam resultados conclusivos com relação aos pontos 1 e 3. Assim, reconhecemos a importância de realizar novos estudos repetindo os experimentos desenvolvidos nesse trabalho ou até mesmo utilizando novas ferramentas para avaliar a qualidade da água do rio Uberabinha em Uberlândia.

Para além da contribuição para as discentes do colégio, o minicurso foi importante para compreender como a ciência é produzida, os atores, os processos e os fatores que a influenciam, a partir da vivência em cada um desses processos e discussões com os colegas e professores sobre seus impactos na sociedade. Ademais, por meio do projeto, foi possível refletir sobre a própria prática docente, contribuindo para uma mudança de postura entre os professores envolvidos na busca de um ensino de Ciências pautado na alfabetização científica e investigação.

Referências

- ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência e Educação**, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.
- ARRAES, A. I. O. M.; LONGHIN, S. R. (2012). Otimização de ensaio de toxicidade utilizando o bioindicador *Allium cepa* Como Organismo Teste. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer-Goiânia, v.8, n.14, p. 1958-1972. 2012.
- BAGLIANO, R. V. Principais organismos utilizados como bioindicadores relatados com uso de avaliadores de danos ambientais. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**, v.2, n.1, p. 24-40. 2012.
- BARBÉRIO, A. **Efeitos Citotóxicos e Genotóxicos no Meristema Radicular de *Allium cepa* exposta à Água do Rio Paraíba do Sul – Estado de São Paulo - Regiões de Tremembé e Aparecida**. 2008. 85p. Dissertação (Doutorado) - Curso de Ciências Biológicas, Departamento de Instituto de Biologia, Universidade Federal de Campinas, Campinas-SP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao>>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 138p.
- BENASSI, J. C. **O uso de bioindicadores e biomarcadores na avaliação do processo de remediação de efluente de lixiviação de carvão mineral utilizando microesferas de quitosana**. 2004. 106p.

Dissertação (Mestrado). Pós Graduação em Biotecnologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2004.

CALLISTO, M.; GONÇALVES Jr., J. F.; MORENO, P. Invertebrados Aquáticos como Bioindicadores. In: Goulart, E.M.A. (Eds.). **Navegando o Rio das Velhas das Minas aos Gerais.** p. 555-567. 2005.

CARVALHO, A. M. P. O ensino de Ciências e a proposição de seqüências de ensino investigativa. In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensino de Ciências por investigação – condições para implementação em sala de aula.** São Paulo: Cengage Learning, 2014. 164p

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, M. N. et al. Avaliação da qualidade ambiental através do teste da cebola (*Allium cepa* L.) Exposta diretamente em leito de rios urbanos. **Revista Eletrônica TECCEN**, v. 7, n.1/2. 2016.

FREITAS, C. E. C., SIQUEIRA-SOUZA, F. K. O uso de peixes como bioindicador ambiental em áreas de várzea da bacia amazônica. **Revista Agrogeoambiental**,v.1, n. 2. 2009.

GUIMARÃES, A.; RODRIGUES, A. S. L.; MALAFAIA, G. Adequação de um protocolo de avaliação rápida de rios para ser usado por estudantes do ensino fundamental. **Revista Ambiente & Água**, v.7, n.3, p. 241 -260, 2012.

NASCIMENTO, F. do; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafio atual. **Revista HISTEDBR** On-line, SP, n. 39, p. 225-249, set., 2010.

ROSITO, B. A. O Ensino de Ciências e a Experimentação. In: MORAES, R. (org.). **Construtivismo e Ensino de Ciências: Reflexões Epistemológicas e Metodológicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SANTOS, H. M. F. O PIBID como “terceiro espaço de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 2, p. 415-434, 2014.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Almejando a alfabetização científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências (Online)**, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências (Online)**, v. 16, p. 59-77, 2011

SOUZA, V. M. **Bioindicadores animais de metais poluentes**. 2010. 67p. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Produção Sustentável) Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia/GO. 2010.

sobre tudo

DA SEGREGAÇÃO AO DIREITO À CIDADE

Larissa de Souza Martins⁴⁵

Marcio Marchi⁴⁶

O que é a cidade? Segundo o site Meus dicionários, “a cidade é uma área urbanizada onde reside um número considerável de pessoas que exercem diferentes atividades econômicas interdependentes”. Certamente esse, além do conceito que estamos acostumados a ouvir – cidade é uma sede de município e que é composta por bairros –, seja a concepção de cidade mais conhecida. No entanto, será que falar em cidade se resume a isso? A resposta é não. De acordo com a palestra “Práticas Espaciais Insurgentes e o Direito à Cidade”, ministrada pelo Prof. Dr. Elson Manoel Pereira e pelo Doutorando Luis Felipe Cunha, a cidade é isso, mas não apenas.

⁴⁵ Estudante do 3º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: larissa.desouza1415@gmail.com

⁴⁶ Mestre em Geografia pela UFSC. Professor de Geografia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: marciomarchi@gmail.com

Existe uma grande diferença entre o “Habitat”, que nesse caso seria o conceito de cidade descrito acima, e outro conceito: Habitar. O Habitat seria um tipo de abrigo ou simplesmente o lugar onde os indivíduos exercem as suas atividades econômicas. Por outro lado, o Habitar seria o desdobramento do conceito de cidade: as pessoas vivendo esse abrigo de forma que tenham uma vida social em comunidade, em outras palavras, seria a percepção que se viva em sociedade: o ser cidadão. Portanto, é evidente que a cidade tem relação direta com sua sociedade, isto é, com a relação entre indivíduos e que, sem eles, ela se tornaria um imenso espaço vazio sem qualquer atividade. Apesar disso, ainda existem lugares onde se faz presente apenas o “abrigo”. Paradoxalmente, a cidade contemporânea se tornou inóspita aos seus habitantes.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 incluiu um capítulo sobre Política Urbana⁴⁷, posteriormente, regulamentado pelo Estatuto da Cidade⁴⁸, após demandas sociais que pediam leis que tratassem do direito à cidade⁴⁹. Assim, todos os brasileiros têm direito de usufruir da infraestrutura e dos espaços públicos presentes nas cidades. Todavia, em muitos casos, essas leis são burladas ou aplicadas somente em algumas situações e lugares.

⁴⁷ Composto pelos Artigos 182 e 183 (BRASIL, 1988).

⁴⁸ Lei N. 10.257, de 10 de julho de 2001 (BRASIL, 2001).

⁴⁹ O Direito à Cidade é um conceito lançado pelo filósofo francês Henri Lefebvre, em 1968. No Brasil, esse conceito adquiriu enorme difusão entre o Movimento Nacional pela Reforma Urbana e, mais recentemente, pelos inúmeros movimentos sociais urbanos que reivindicam a democratização da cidade.

Vejamos: existe ainda uma grande demanda de condições mínimas de vida dentro das cidades, ou seja, pedidos de “direitos a direitos” que, na teoria, já deveriam ser acessíveis à população.

Um exemplo bem claro de que as leis referentes ao direito à cidade só se aplicam em alguns casos se faz presente em Florianópolis. A Praça Governador Celso Ramos⁵⁰, localizada no Bairro Agrônômica, estava, no ano de 2010 quase que por completo devastada, porém era uma praça⁵¹ frequentada por pessoas de diferentes classes sociais, que ali circulavam e praticavam esportes de forma comunitária, como por exemplo, futebol entre adolescentes de comunidades próximas. Se pensássemos através da Constituição Brasileira de 1988, como é uma área de lazer e cultura da cidade, seria dever do Estado revitalizar a praça para o bem comum. No entanto, ao invés de a Prefeitura de Florianópolis exercer o seu papel, a revitalização foi realizada por empresas privadas, cuja inauguração ocorreu em 27 de outubro de 2010, sob um viés totalmente diferente da ideia de direito à cidade. Tornou-se não um espaço público acessível a todos, mas sim uma praça voltada a um grupo social privilegiado que vive suas imediações.

⁵⁰ A Praça Governador Celso Ramos se localiza no Bairro Agrônômica, na região central da cidade, próxima à Avenida Beira-Mar Norte. O nome da praça é uma referência a Celso Ramos, governador do estado de Santa Catarina no período 1961-66, pertencente a uma das principais oligarquias familiares da história catarinense.

⁵¹ “A praça pode ser definida, de maneira ampla, como qualquer espaço público urbano, livre de edificações que propicie convivência e/ou recreação para os seus usuários” (VIERO e BARBOSA FILHO, 2009).

Por isso, o direito à cidade abre espaço para outro tema muito debatido nos dias atuais: a segregação urbana presente nas cidades – direitos para quem? Em muitas cidades brasileiras, essencialmente nas pequenas, os espaços de lazer públicos ainda são escassos ou até mesmo inexistentes. Entretanto, em algumas circunstâncias, existem cidades em que o direito ao lazer está presente apenas em alguns lugares, em bairros de população de alta renda. Em Ratoões, por exemplo, bairro localizado na região norte de Florianópolis, ainda não há um espaço de lazer para a população. Todavia, já em Jurerê Internacional, outro bairro do norte da cidade, é visível a presença de inúmeras praças onde a população local pode usufruir e viver em comunidade. O problema não é ter vários espaços em um determinado bairro, mas sim que o lazer seja restrito apenas a “bairros ricos”.

Para além, a segregação socioespacial, conforme o que o site Mundo Educação apresenta, “refere-se à periferização ou marginalização de determinadas pessoas ou grupos sociais por fatores econômicos, culturais, históricos e até raciais no espaço das cidades”. Como já vimos acima, a segregação está muito presente no Brasil. No entanto, o tipo de segregação mais presente no país brasileiro está ligada à formação de “favelas”. A segregação urbana está intimamente ligada com a luta de classes, onde as populações com menos condições econômicas tendem a viver em lugares marginalizados da cidade, que apresentam muitas dificuldades, entre elas: a falta de infraestruturas básicas, como saneamento, falta de áreas de lazer e falta de lugares onde possam realizar as suas atividades econômicas, etc.

Por outro lado, a população de alta renda, em sua grande maioria, vive em lugares privados, que possuem tudo o que falta nas periferias: inúmeros mercados, espaços de lazer, saneamento, estradas asfaltadas, segurança etc. É característico dessa parcela da população viver em lugares totalmente restritos, como em condomínios fechados, por exemplo. A uma primeira vista, viver nessa forma residencial parece ser algo bom, mas não é. Os condomínios, quase que por inteiro, possuem tudo o que uma cidade tem internamente, fazendo com que os moradores não precisem sair de sua zona de conforto. Os espaços de lazer, culinária, esportes, academias e outros equipamentos se localizam no próprio condomínio, que quase sempre é murado e vigiado. Seus moradores fazem suas compras em shoppings centers e trabalham, muitas vezes, em condomínios empresariais. Ou seja, cada vez mais, a lógica presente é a da cidade como espaço apenas de circulação, não de vivência.

Comparando-se a vivência de moradores de condomínios com o que já citamos aqui, pode-se concluir que eles não participam da cidade por inteiro, porque não têm o “habitar”, que no caso seria a relação entre indivíduos, a vivência em sociedade, vivem apenas o “habitat”, usam a cidade como um abrigo e não exercem a cidadania urbana. Sendo assim, como não partilham com os indivíduos de fora de seu convívio social, acabam desenvolvendo “agorafobia” – o medo de ficar em lugares públicos. Essa tendência poderá levar os lugares públicos, que hoje já são bem escassos e degradados, a se tornarem completamente inocuados.

Posto isso, podemos fazer um paralelo novamente com o significado de cidade. Sendo a sociedade um elemento essencial para a formação da cidade, os indivíduos, ou seja, aqueles que formam a sociedade, devem estar de acordo com o lugar em que vivem, como vivem e como estão se relacionando. Se o direito à cidade fosse de fato respeitado na prática, todos conseguiriam viver de forma justa, exercendo sua cidadania. Mas, como já discutido, isso não se aplica em todos os lugares, porém é preciso achar outra saída. Segundo o Prof. Elson Pereira, existem dois tipos de cidade: “a cidade como ela é” e a “cidade que queremos”.

Caso a cidade seja algo semelhante a que a sociedade deseja, devemos trabalhar para mantê-la. No entanto, a parte difícil ocorre quando a cidade é muito distante do que desejaríamos. Nesse caso, que corresponde à realidade urbana brasileira, devemos lutar para torná-la como tal. Porém, por que isso é difícil? Bom, em primeira análise, porque a sociedade é uma complexidade e que, nessa imensidão vivem indivíduos diferentes com necessidades distintas. Mesmo que as pessoas chegassem próximas a um consenso, ao reivindicar mudanças, enfrentariam outra dificuldade: como combater o poder econômico que resiste a essas mudanças? Portanto, não é simples mudar a sociedade e a cidade.

Todavia, mesmo que não seja fácil, devemos lutar, reivindicar e gritar pelos nossos direitos, mesmo por aqueles que são previstos em lei desde a Constituição de 1988 e que, até os dias de hoje, são burlados. É necessário ocupar as cidades, pois elas são nossas. Levar às periferias os espaços de lazer, o saneamento e todos os direitos que os indivíduos que residem lá,

assim como todos os indivíduos da sociedade, têm por direito. Resumindo: é necessário exercer e praticar a cidadania em nosso dia-a-dia.

É de suma importância para esse processo de busca pelos direitos o conhecimento de três conceitos: a isotopia, a heterotopia e a utopia. A isotopia é a repetição e reprodução de lugares, que tornam a cidade repetitiva. A heterotopia, por outro lado, é o conceito que fala da construção de lugares diferentes. E, por fim, a utopia é o lugar onde queremos chegar, através da heterotopia, ou seja, a cidade ideal.

Mas, o que se deve fazer para alcançarmos uma utopia sobre a cidade? De acordo com o Doutorando Luis Felipe Cunha, um caminho possível seriam as práticas espaciais insurgentes. Essas práticas, assim como o nome indica, são aquelas relacionadas à luta do povo contra o poder instituído, o poder que só pensa no financeiro da cidade e não no bem-estar de todos, isto é, a luta, nesse caso, é contra as manifestações do Estado capitalista.

A insurgência parte do pressuposto de que o povo como um todo deve participar das decisões tomadas nos lugares e não apenas uma parcela da sociedade correspondente à elite econômica. Então, falar de práticas insurgentes é falar principalmente de democracia participativa. Como a democracia em muitas vezes está presente só na teoria, essas práticas se tornam cada vez mais necessárias para a sociedade. São exemplos de práticas espaciais insurgentes: ocupações, manifestações, enfim, movimentos sociais urbanos que visem o direito à cidade.

Por fim, pode-se concluir que as práticas espaciais insurgentes são importantes para alcançarmos a cidade que queremos, superando as estruturas hierárquicas de poder e a histórica segregação, que define e separa aqueles que podem usufruir dos benefícios da cidade daqueles que são completamente excluídos ou marginalizados dos processos e decisões da cidade. Desse modo, a formação de coletivos urbanos que se apoiam e se ajudam mutuamente em suas lutas se torna cada vez mais essencial para que a cidade, finalmente, seja apropriada por quem realmente deveria ser: pelo povo!

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 mai. 2018.

_____. **Lei Nº 10.257, de 10 de julho de 2001.** Estatuto da Cidade. Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm>. Acesso em: 25 mai. 2018.

DIREITOS BRASIL. **Direito à cidade:** o que significa e como funciona?. Disponível em: <<http://direitosbrasil.com/direito-cidade-como-funciona/>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MEUS DICIONÁRIOS. **O que é cidade**. Disponível em:
<<http://www.meusdicionarios.com.br/cidade>>. Acesso em: 20
abr. 2018.

MUNDO EDUCAÇÃO. **Segregação urbana**. Disponível em:
<<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/segregacao-urbana.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VIERO, Verônica Crestani; BARBOSA FILHO, Luiz Carlos. Praças públicas: origens, conceitos e funções. **Jornadas de Pesquisa e Extensão 2009**. Ulbra, Santa Maria, 2009. Disponível em:
<<http://www.ceap.br/material/MAT1511201011414.pdf>>.
Acesso em: 31 ago. 2018.

WOA. **Revitalização da Praça Governador Celso Ramos completa 6 anos**. Disponível em:
<<http://www.woa.com.br/blog/decoracao/revitalizacao-da-praca-governador-celso-ramos-completa-6-anos/>>. Acesso em:
23 abr. 2018.

sobre tudo

PENSAR O BRASIL ATRAVÉS DO CINEMA: REFLEXÕES SOBRE QUE HORAS ELA VOLTA?

Daniel Bettanin e Silva⁵²
Kelly C. Correa da Silva⁵³

Que horas ela volta? é um filme brasileiro de 2015 dirigido pela cineasta Anna Muylaert. De modo sintético, o enredo aborda o cotidiano de Val, uma empregada doméstica, que trabalha na casa de uma família rica. A residência dessa família abastada é, ao mesmo tempo, o local de trabalho e a moradia de Val, a mãe de Jéssica, que sai de Pernambuco e vem para São Paulo onde prestará vestibular. Nesse contexto, desenvolvem-se uma série de ações que envolvem o cotidiano de Val e de Jéssica. O filme traz possibilidades interessantes de abordagem da realidade brasileira, tais como: o conflito de classes sociais, a hierarquização das relações, a mobilidade social, a meritocracia, o acesso ao

⁵² Advogado no Serviço de Assessoria Jurídica Universitária da UFRGS (SAJU/UFRGS). Contato: danielbettanin@gmail.com

⁵³ Professora de Sociologia no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp-UFRGS). Contato: kellysociologia@gmail.com / kellysociologia@ufrgs.br

ensino universitário, os papéis sociais, as relações familiares e o mundo do trabalho.

O cinema ou o filme, na Educação Básica, são recursos que, associados à reflexão teórica, ensinam a ver, a problematizar e a desnaturalizar representações e percepções sociais. Como destaca Duarte:

[...] os filmes ‘funcionam’ como porta de acesso a conhecimentos e informações que não se esgotam neles. Mesmo aqueles considerados ruins (e esse julgamento é sempre subjetivo) podem despertar o interesse e estimular a curiosidade em torno de temas e problemas que, muitas vezes, sequer seriam levados em conta (2002, p. 89).

Nesse sentido, são boas estratégias de ensino e práticas sociais formativas para além da escola. A compreensão e a construção de perspectivas a respeito e a partir de filmes acontecem como produto da articulação entre as vivências (intelectuais, teóricas, afetivas, entre outras) do espectador e, a médio e longo prazos, a partir das interações com outros espectadores e com materiais diversos. Esse processo reforça a relevância do estudo e do diálogo em sala de aula em torno de uma obra fílmica. Reside na análise e na conversa coletiva, com acréscimos de informações e de pontos de vista, a possibilidade de desdobramento de seus componentes e, por conseguinte, de construção e de resignificação de entendimentos.

As ponderações teóricas, a seguir, sobre *Que horas ela volta?* têm a intenção de recomendar a obra para atividades em sala de aula na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio,

o qual tem o mundo do trabalho como um dos eixos temáticos de estudo na Área das Humanidades.

Coisificação da pessoa

Em um primeiro momento, é difícil estranhar fortemente a relação entre a empregada doméstica Val e os seus patrões porque estamos acostumados à ideia de privacidade quanto a tudo o que ocorre dentro de uma casa ou de uma família. Val está habituada a se manter em seu papel quase invisível dentro da casa. Ela mora em um quarto pequeno, sem ventilação e sem luz natural, abarrotado com seus poucos pertences. Por parte da família para quem trabalha, Val é requisitada para tudo: servir e tirar a mesa, arrumar e limpar a casa, cuidar do jardim e, inclusive, suprir afetivamente o filho adolescente dos patrões. Entretanto, ela realiza todas as suas funções praticamente sem ser vista. Além disso, não permanece muito tempo na sala de estar ou na piscina, por exemplo, pois percebe não ser adequado frequentar esses espaços de convivência social reservados à família para quem trabalha.

Val ora é tratada com demasiado cuidado, ora com desprezo. Em quaisquer situações, transparece a *coisificação da pessoa*: de modo algum ela é tratada como sujeito detentor de iguais direitos e deveres em relação à família para a qual trabalha. Pelo contrário, ainda que em momentos de suposto auxílio ou de atenção à empregada doméstica, o tratamento parte de uma premissa: Val é alguém que possui menos direitos em relação aos demais, porquanto ela é considerada um sujeito *hierarquicamente inferior*, por natureza. A relação de trabalho ali

estabelecida transcende a uma mera prestação de serviços e alcança a esfera da dominação social. Assim, Val é colocada no patamar de “coisa”, servindo apenas para satisfazer os desejos e as necessidades da família detentora do poder econômico e hierárquico.

Sobre tal contexto, porém, destaca-se que, a partir de 2013, com a aprovação da denominada PEC das Domésticas (Lei Complementar Nº 150, de 1º de junho de 2013), as relações dessa forma de trabalho (tão pessoalizado) tornaram-se forçosamente públicas. A PEC expôs uma série de questões vinculadas não somente aos direitos trabalhistas, mas também às relações sociais hierarquizadas e autoritárias, disfarçadas no discurso de proximidade e de afeto, entre patrões e empregados na convivência diária. Segundo algumas análises, esse comportamento é herança do passado escravista do Brasil. O minúsculo aposento de Val e sua disponibilidade integral para servir aos patrões podem ser interpretados como a metáfora da senzala contemporânea. O fim da escravidão, por certo, caracterizou uma mudança nos quadros social, político e econômico da sociedade brasileira. No entanto, as relações de mando e de obediência se perpetuaram em práticas desde então. Uma continuidade relevante do regime escravocrata, por exemplo, pode ser percebida pelo fato de a maioria dos empregos domésticos serem ocupados por mulheres negras.

No filme, a chegada de Jéssica desestabiliza o cenário. A filha da empregada doméstica questiona verbalmente e, por meio de suas ações e perspectivas, a submissão da mãe aos patrões e os lugares sociais tão rigidamente demarcados *para* e

interditados a elas, naturalizados pela força da repetição. Ademais, é importante observar que Jéssica representa toda uma geração que, recentemente na história do país, teve acesso ao estudo universitário ligado fortemente à noção de direito social e à promessa de mobilidade e de ascensão sociais.

Terceirização do afeto

Dentre os desejos e as necessidades dos patrões de Val, salienta-se também a *terceirização do afeto*. Val constantemente é acionada para cuidar de Fabinho, filho do casal para quem trabalha. Os pais, frequentemente ocupados com outras tarefas, atribuem à empregada a tarefa de criar o filho, que, ao crescer, não esconde sua preferência por ela em detrimento da mãe biológica. Essa descrição ilustra a transferência das funções inerentes à condição de pai/mãe para a empregada doméstica, que também se vê dominada pelo sentimento de afeto por Fabinho. Trata-se, aqui, portanto, de um contraponto à coisificação de Val: a pureza do sentimento entre ela e o menino ultrapassa qualquer relação de opressão ou de hierarquia, lembrando o espectador de que não há quaisquer diferenças entre os personagens na condição de seres humanos.

Além disso, a narrativa demonstra que enquanto Val migrou para São Paulo a fim de trabalhar, Jéssica permaneceu em Pernambuco aos cuidados de uma tia. O contato físico entre mãe e filha, desse modo, se perdeu por alguns anos. Por isso, percebem-se tantos conflitos entre Jéssica e Val, uma vez que os problemas entre mãe e filha não estão restritos à mágoa sentida pela filha por não ter sido criada pela mãe. Esse fato é

interessante para pensar o ônus sofrido pelas mulheres que deixam suas famílias e suas vidas e que não criam seus filhos para se dedicarem a outras famílias e aos filhos de suas patroas ricas.

Outros questionamentos bastante significativos em *Que horas ela volta?* são a independência, a modernidade e o feminismo de mulheres nascidas no seio de famílias economicamente abastadas ou casadas com homens ricos, como é o caso da personagem “dona” Bárbara, que, para pleitear um lugar social, subjuga outra mulher. Se para ser livre é preciso usar, oprimir e explorar outro ser humano, o conceito de liberdade é, no mínimo, problemático e questionável.

Contestação e resistência

Nesse contexto de opressão e de nítida divisão entre sujeitos desiguais em direitos e deveres, surge um novo elemento: o pensamento crítico. Este está representado pelas atitudes da personagem de Jéssica, que chega de viagem e se depara com um contexto de opressão e de desigualdade. A chegada de Jéssica permite a contestação da situação ali vivida: a garota começa a reivindicar direitos e a exigir igualdade de tratamento, o que é temido por Val, já conformada, de certo modo, com a situação ali vivida há tempo. Daí surge a *contraposição das formas de luta*: enquanto Val se adequa ao sistema no qual está inserida, e, silenciosa e conformada, batalha para conquistar os direitos que entende lhe serem devidos; já Jéssica, advinda de outro contexto e realidade, busca imediata ruptura com a relação de opressão ali vivenciada: a garota contesta a situação e protesta em prol da mudança. A postura da

filha de Val, por vezes, é responsável por conflitos pessoais com sua mãe e com os patrões de sua mãe. Na visão de Bobbio (2004):

Numa situação concreta, é difícil estabelecer onde termina a contestação e onde começa a resistência. O importante é onde que se podem verificar os dois casos-limite, o de uma resistência sem contestação (a ocupação de terras por camponeses famintos) e o de uma contestação que não se faz acompanhar por ato subversivo que possa ser chamado de resistência (a ocupação de salas de aula na universidade, que é certamente um ato de resistência, nem sempre caracterizou necessariamente a contestação do movimento estudantil). Enquanto a resistência, ainda que não necessariamente violenta, pode chegar até o uso da violência e, de qualquer modo, não é incompatível com o uso da violência, a violência do contestador, ao contrário, é sempre apenas ideológica (p.133).

As posturas de Val e de Jéssica em *Que horas ela volta?*, portanto, revelam posições antagônicas em relação a duas formas de conquista de direitos legítimas: a mãe procura o reconhecimento e a ascensão dentro de um sistema já predeterminado; já a filha procura justamente romper com esse sistema.

Entretanto, não se trata de alienação ou de consciência de uma ou de outra geração, ou de mudança por força da passagem do tempo. Os trabalhadores e, especificamente, as trabalhadoras domésticas, há muito se organizam por dignidade profissional,

seja coletivamente em associações, seja individualmente por meio de ações judiciais. Todavia, pessoas, a exemplo de Val e de Jéssica, não aparecem como sujeitos dos processos de transformação social. Se, por um lado, a instituição do Estado, como mediador das relações trabalhistas, e a constituição da Justiça do Trabalho são acontecimentos imprescindíveis na história do trabalho no Brasil, certamente, por outro lado, as trabalhadoras e os trabalhadores foram afetados pelas demandas e pelos movimentos em busca de direitos.

A partir dessas ponderações, reafirma-se a necessária reestruturação do tratamento conferido pelo direito brasileiro ao trabalhador doméstico. O contexto de trabalho dessa profissão correntemente traz consigo resquícios de tempos da escravidão, que não mais encontram espaço no atual ordenamento jurídico, manifestamente em decorrência do princípio da igualdade. As formas de luta exercidas não somente por Jéssica (contestação), mas também por Val (aceitação), parecem construir, com o tempo, a mudança do cenário de opressão retratado no filme. A PEC das Domésticas, nesse sentido, constitui importante avanço no reconhecimento de direitos da classe trabalhadora doméstica e na concretização do princípio constitucional da igualdade.

Considerações finais

Em síntese, é possível dizer que o filme *Que horas ela volta?* fornece elementos para pensar o Brasil, em seus aspectos de formação e de contemporaneidade, a partir das perspectivas

de etnia, de cultura, de classe e do mundo do trabalho. Numa abordagem que percebe criticamente continuidade e mudança, há possibilidade de ultrapassar a denúncia, de reconhecer os avanços e de vislumbrar novos cenários.

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei Complementar Nº 150, de 1º de junho de 2013**. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico.

QUE HORAS ELA VOLTA? Direção de Anna Muylaert. Brasil: África filmes, Globo Filmes, 2015. 1 DVD (112 min.).

sobre tudo

VIOLÊNCIAS CONTRA AS MULHERES: PENSANDO FORMAS DE COMBATE

Odair de Souza⁵⁴
Joyce Fernanda Nunis⁵⁵

RESUMO: O presente artigo relata uma experiência com projetos de trabalho realizado nas turmas 9º ano 1 e 2 da Escola Básica Dr. Ivo Silveira, no bairro Penha, Município de Paulo Lopes. Teve como foco central a vinculação ao projeto norteador anual da escola para o ano de 2019 cujo tema é: “mais amor e sem violências”. Este subprojeto teve como tema: violências contra as mulheres e formas de combate. A

⁵⁴ Bacharel e licenciado em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL/SC). Especialista em Gênero e Diversidade na escola (GDE/UFSC) e em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG/RS). Mestre em Ensino de História (ProfHistória-UFSC). É professor na Escola Básica Dr. Ivo Silveira e na Escola de educação Básica Frederico Santos, ambas no município de Paulo Lopes. Email: professorodair2014@gmail.com

⁵⁵ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Sul de Santa Catarina (UNISUL/SC). Especialista em Fundamentos Epistemológicos da Educação Infantil e do ensino fundamental. (UNISUL/SC). É Assistente Técnica Pedagógica na escola Básica Dr. Ivo Silveira no município de Paulo Lopes, SC. Email: jpedagogico@yahoo.com

metodologia adotada foi em forma de entrevistas realizadas pelos alunos e alunas. O estudo das narrativas aconteceu de forma problematizadora e questionadora. Ao final, socializaram-se as experiências dos vídeos produzidos, no dia 08 de março de 2019, num evento promovido pela escola.

Palavras-chave: Violência contra as mulheres; Lei Maria da penha; preconceito, machismo; feminicídio.

Abstract: This article reports an experience with work projects carried out in the 9th grade 1 and 2 classes of the Dr. Ivo Silveira Basic School, in the Penha neighborhood, in the municipality of Paulo Lopes. The central focus was the linkage to the school's annual guiding project for the year 2019 whose theme is: For a world with more love and without violence. This subproject had as its term the violence against women and forms of combat. The methodology adopted was in the form of interviews with women being interviewed by the students and the study of the narratives in a problematizing and questioning way. At the end the experiences of the videos produced on March 8, 2019 were socialized in an event promoted by the school.

Keywords: violence against women; Maria da Penha Law; preconception, machismo; femicide.

Introdução

O início do ano de 2019 foi marcado por uma série de notícias na imprensa falada e escrita sobre violências contra as mulheres⁵⁶. Essas notícias preocupantes e alarmantes – devido a brutalidade de alguns casos – deveriam e devem ser motivos de preocupação de toda a sociedade, em especial, da escola.

Neste sentido, as turmas de 9º ano 1 e 2 da Escola Básica Dr. Ivo Silveira, do bairro Penha, município de Paulo Lopes, SC, resolveram desenvolver um projeto, mediado pelo professor Odair – História – com o tema: “Mais amor sem violência contra as mulheres”.

As referidas turmas, ao desenvolverem este projeto, estavam realizando uma parte do projeto norteador da escola para o ano de 2019, com o título: “Por um mundo com mais amor e sem violências” escolhidas no início do ano letivo de 2019 pelo coletivo da escola – professores e professoras, equipe gestora, assistente de educação.

O desenvolvimento desse projeto norteador da escola básica Dr. Ivo Silveira se deu da seguinte forma: todo o início de ano letivo – durante uma semana – como exigência da Secretaria Municipal da Educação – os docentes da rede se reúnem, durante uma série de encontros, para realizarem o que chama-se de “Formação”, com palestras de diversos temas que envolvem o processo ensino-

⁵⁶ PINA, Rute. Pelo menos 21 casos de feminicídio ocorreram na primeira semana de 2019. **Brasil de fato**. Janeiro. São Paulo, 2019. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2019/01/08/pelo-menos-21-casos-de-feminicidios-ocorreram-na-primeira-semana-de-2019/>. Acesso em 20/03/2019. Santa Catarina tem mais de um feminicídio por semana em 2019. **NSCTOTAL**. Fevereiro. Florianópolis, 2019. Disponível em <https://www.nsctotal.com.br/noticias/santa-catarina-tem-mais-de-um-feminicidio-por-semana-em-2019>. Acesso em 20/03/2019.

aprendizagem, oficinas pedagógicas, discussão e atualização do projeto político-pedagógico, atualização curricular, planejamento anual e bimestral, entre outros.

Uma das atividades que aconteceu nesta semana foi a reunião coletiva dos docentes, equipe gestora e assistente de educação, das diversas escolas da Rede de Ensino para proporem um tema central para o projeto norteador que se desenvolverá durante o ano letivo.

Em 2019, a escola básica Dr. Ivo Silveira, por meio de um amplo debate e votação deliberou e escolheu o tema: “Por um mundo com mais amor e sem violências” – que foi desdobrado em diversos temas menores como: violências contra as mulheres, étnico-racial, geracional, de gênero, bullying, entre outros, além de trabalhados nos diversos anos e componentes curriculares durante o ano de 2019.

O componente curricular História ficou encarregado de trabalhar este ano o subtema: “Por um mundo com mais amor e sem violências contra as mulheres” a ser desenvolvido com as turmas de 9ºs anos da escola.

Metodologia

Ao iniciar o ano letivo com os estudantes, o professor Odair – história – iniciou as aulas problematizando com os estudantes a situação das mulheres no Brasil atual: O que é ser mulher? As mulheres atualmente vivem em melhores condições sociais que do século passado? O que os diferencia? O que os iguala? A violência contra as mulheres é um problema dos tempos passados e do nosso? Existem diferentes formas de violência contra as mulheres? Sim? Não? Quais?

Após o debate feito em sala de aula, com registros na lousa e no caderno, o que mais sobressaiu nas respostas dos questionamentos acima foi a violência contra as mulheres, sobretudo nos dias atuais. Violência esta que também está presente no espaço escolar – conforme

narrados pelas meninas – como *bullying*, diretamente contra as mulheres principalmente as adolescentes. Também houve relatos de violência contra mulheres nas famílias.

Após estas considerações, o professor Odair propôs às duas turmas de 9^{os} anos a possibilidade de desenvolver o projeto: “por um mundo com mais amor e sem violência contra as mulheres”. Explicou os objetivos, a proposta, e lançou o desafio da probabilidade destas turmas trabalharem este tema, o que foi acatada com muito entusiasmo por todos e todas.

O objetivo geral adotado foi investigar como as mulheres se alto percebem e se essa condição de gênero lhes impõe algum tipo de violência, seguido por alguns objetivos específicos como conhecer a história das mulheres e suas lutas políticas por reconhecimento e direitos; perceber as conquistas políticas das mulheres desde a Revolução Industrial até a atualidade; entender os conceitos básicos da Lei Maria da Penha⁵⁷, analisar, entender e refletir sobre o machismo presente em nossa sociedade; pensar meios teóricos e práticos de combate as violências contra as mulheres na família, na escola e em diversos outros espaços, enfim, na sociedade em geral.

Depois de muitas conversas e discussões sobre a metodologia a ser desenvolvida os estudantes⁵⁸ pensaram o seguinte: formariam

⁵⁷ BRASIL, **Lei Maria da Penha**. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em 20/03/2019.

⁵⁸ Os estudantes protagonistas do projeto foram: da turma 9^o ano 1 – Carine Maria Borges da Silveira, Estefani de Souza Pereira, Felli Pereira Matias, Filipe Weber, Gustavo Lucas Pavanato, Hagata Naiana dos Santos Pereira, Herberton Patrício Martins, Karollayne Varela Mota, Leonardo Duarte de Moraes, Manoel Morais de Souza, Manoela Marcelino, Matheus Marcelino da Silva, Matheus Santos da Silva, Tayani dos Santos Pereira, Thayana Cheung Bernardo. Da turma 9^o ano 2 foram

equipes de no máximo cinco pessoas e, com o uso de celular ou outra mídia com áudio e vídeo, realizariam entrevistas de no máximo cinco minutos com mulheres da comunidade. Realizariam alguns questionamentos chave para perceberem como as mulheres se entendem como mulheres e quais seus posicionamentos sobre as violências contra as mesmas. A entrevista foi com perguntas abertas ou mediante questionário (que foi adotado pela maioria das equipes) orientadores como: o que é ser mulher? Você acha que a mulher na sociedade brasileira é valorizada? O que te ensinaram as mulheres de tua vida (mãe, irmão, avós, tias, etc)? O que você entende por violência feminina? Você já se sentiu violentada de alguma forma? Dia 08 de março é o DIA INTERNACIONAL DA MULHER. Que sugestões você daria aos homens para que as mulheres sejam amadas e não violentadas? Que presente especial você gostaria de ganhar no Dia das Mulheres? Por quê?

Depois das questões orientadoras, os estudantes se reuniram em equipes pré-definidas para discutir e decidir quem seriam as mulheres entrevistadas; quais seriam as mídias utilizadas, se celular, filmadora ou outros meios; quem faria as entrevistas; quem faria a edição e formatação dos vídeos, etc.

Fundamentação teórica

Para orientação no trabalho com projetos o professor fundamentou-se numa reportagem da revista Nova Escola “tudo o que

– Adeglaiçon Lemos Machado, Adjane Martins Schneider, Alice Martins Mendes, Ana Carolina Pereira Alves, Deivid Eusébio Pires, Geovana Dutra Leite, Isaque da Silva Pires, Jaine Fuckner Nunes, Jeremias Cassão Cardoso, João Carlos Marcelino, Kelly Nunes Alves, Pabline de Jesus Cardoso, Pablo Silveira.

“você sempre quis saber sobre projetos”, publicada em abril de 2011. Segundo a reportagem o trabalho com projetos tem por objetivo:

articular propósitos didáticos (o que os alunos devem aprender), e sociais (o trabalho tem um produto final, como um livro ou uma exposição, que vai ser apreciado por alguém). Além de dar um sentido mais amplo as práticas escolares, o projeto evita a fragmentação dos conteúdos e torna a garotada co-responsável pela própria aprendizagem. (NOVA ESCOLA, 2001, p. 50).

Este projeto fundamentou-se, também, nos trabalhos de Hernández e Ventura (1998) e em Hernandez (1998). Estes dois autores propõem uma crítica ao currículo tradicional com seus diferentes componentes curriculares e os conteúdos fragmentados nas diversas disciplinas que compõe o currículo escolar. Sugerem uma nova metodologia de ensino que é a organização do currículo por meio de projetos de trabalho. Convidam assim os docentes das escolas de educação básica a promoverem uma transgressão do currículo e adotarem novas metodologias para um efetivo processo ensino-aprendizagem.

Após as entrevistas, que demoraram em torno de duas semanas para ficarem prontas, os vídeos foram editados e acrescentados nome da equipe, título do projeto e apresentado previamente ao professor responsável para realizar possíveis orto-gramaticais. Após os vídeos prontos, aconteceram as apresentações dos vídeos para uma parte⁵⁹ dos estudantes da escola.

⁵⁹ Após reunião com a equipe gestora e o professor responsável decidiram que as apresentações somente seriam feita a uma parcela

No dia 08 de março – Dia Internacional da Mulher – a partir das dez horas da manhã os estudantes do 8º ano 1 e 2 e os estudantes do 9º ano 1 e 2 juntaram-se numa sala da escola e, após a abertura oficial dada pela diretora geral Janaina que, em sua fala, enfatizou a importância do projeto como um todo e do projeto do 9º ano em particular. Elogiou o empenho e dedicação de todos/as os alunos e alunas e passou a palavra ao professor Odair de Souza.

Figura 1: Diretora Janaina fazendo a abertura oficial do evento Dia Internacional das Mulheres



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

O professor Odair, de uma maneira crítica e reflexiva enfatizou a importância das mulheres na sociedade, bem como, rememorou suas

dos estudantes, numa das salas maiores da escola, tendo em vista que a mesma não dispõe de espaço apropriado, como um auditório, para este tipo de evento.

lutas e conquistas por direitos fundamentais garantidos em leis internacionais, como na Constituição. Lembrou da necessidade urgente de combate a todas as formas de violência contra as mulheres e, sobretudo, a desconstrução da sociedade patriarcal e machista. Em sua fala, considerou que mesmo as mulheres da classe trabalhadora que lutavam por conquistas salariais, a igualdade entre os gêneros não eram consideradas. De acordo com Blay (2001, p. 601),

as trabalhadoras participavam das lutas gerais, mas, quando se tratava de igualdade salarial, não eram consideradas. Alegava-se que as demandas das mulheres atentariam contra a “luta geral” prejudicariam o salário dos homens e afinal, as mulheres apenas complementariam o salário masculino.

Abordou ainda a origem do Dia internacional das mulheres bem como a importância desse dia para as mulheres no Brasil. E por fim, trouxe um comprometimento à escola para que trabalhe além dos currículos oficiais e considere em seus projetos temas interdisciplinares como preconceitos raciais, violência de gênero, *bullying*, entre outros.

Figura 2: Professor Odair fazendo uma breve fala sobre as origens do Dia Internacional da Mulher



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Em seguida, a médica Dr^a Ana Luiza⁶⁰ fez uma palestra de 45 minutos, fundamentado no site “relógio da violência”⁶¹ e abordou a necessidade do empoderamento das mulheres e a luta por conquistas, manutenção e defesa dos direitos já adquiridos. Lembrou ainda a necessidade das mulheres violentadas procurarem ajuda seja pelo número 180, diretamente na delegacia das mulheres, boletim de ocorrência em delegacias comuns, ou até mesmo junto à ela nas Unidades Básicas de Saúde do município.

⁶⁰ A médica Dr^a Ana Luiza já trabalha há uma longa data no município e faz parte da equipe do médico da família. Trabalha em diferentes dias em quase todas as unidades de saúde do município.

⁶¹ Site disponível em <https://www.relogiosdaviolencia.com.br/>. Acesso em 20/03/2019.

Figura 3: Doutora Ana Luiza palestra sobre o empoderamento das mulheres e a necessidade de denúncias das violências



Fonte: arquivo pessoal do autor

Por fim, os alunos e alunas iniciaram suas apresentações e após cada vídeo apresentado era feito pequenos comentários por alguém da equipe, por professores/as presentes, por estudantes ou pelo professor coordenador. Após as apresentações, a diretora geral fez as considerações finais elogiando os vídeos apresentados e dispensou as turmas.

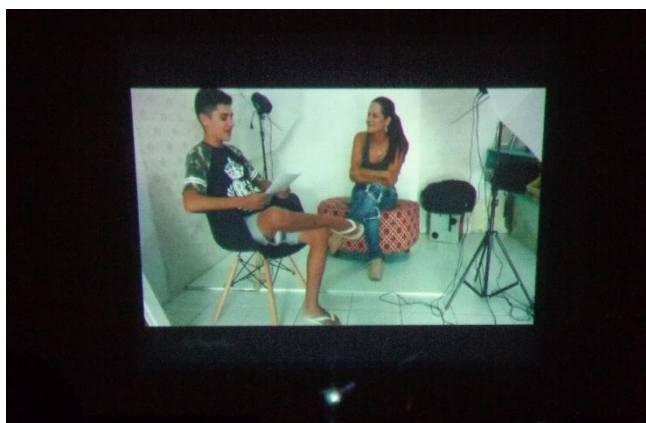
Após as apresentações dos vídeos para as turmas, nos reunimos novamente com os/as alunos/alunas que foram protagonistas do projeto para uma roda de conversa para analisarmos o material apresentado e pensarmos juntos possibilidades de intervenções futuras em relação a este tema na escola e na sociedade.

Figura 4: Vídeo apresentado com a entrevista realizada pelos alunos Hagata, Manuela, Gustavo e Felipe.



Fonte: arquivo pessoal do autor

Figura 5: vídeo apresentado com a entrevista realizada pelos alunos Isaque, João, Deivid, Jeremias e Adeglaiçon.



Fonte: arquivo pessoal do autor

Considerações finais

Para finalizar as atividades do projeto “mais amor e sem violência contra as mulheres”, os estudantes sugeriram a elaboração de um folder impresso com informações sobre direitos, valorização e empoderamento das mulheres para sere distribuído a todas as turmas das escolas e da comunidade em geral. Também foi pensado num folder digital que será compartilhado entre grupos de whatsapps, instagran, facebook, blogs e outras redes sociais.

Com isso, consideramos que os resultados alcançados foram exitosos e positivos, pois os estudantes, verdadeiros protagonistas desse trabalho, mediados pelas tecnologias – uso de celular e outras mídias – de forma inovadora e em forma de entrevistas, conseguiram visualizar – ainda que de maneira breve – a situação das mulheres narradas por pessoas da comunidade, mulheres de diversas classes sociais e graus de instrução. Professoras, donas de casa, serviços autônomos, profissionais da escola, etc. Puderam assim, por meio deste projeto, problematizar, refletir e questionar o que gera o machismo, as violências contra as mulheres e proporem mudanças teóricas e práticas para combatê-los não somente para as turmas dos 9º ano 1 e 2, mas para uma parte significativa dos estudantes da escola. Com isto, visibilizaram a presença da mulher da comunidade (mães, vizinhas, parentes próximos) e pensaram maneiras de lutar por uma sociedade mais justa, fraterna e harmoniosa com forte combate a todas as formas de preconceitos, discriminações e violências em suas diversas facetas.

Referências

BLAY, Eva Alterman. **8 de março**: conquistas e controvérsias. **Estudos Feministas**. Florianópolis. Vol. 2, ano 2001. pp. 601 – 607.

BRASIL, **Lei Maria da Penha**. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em 20/03/2019.

FERREIRA, Jonatas; HAMLIN, Cynthia. Mulheres, negros e outros monstros: um ensaio sobre corpos não civilizados. **Estudos feministas**. Florianópolis, vol. 18, nº 3, set/dez. 2010, pp. 811 – 836.

GONZÁLES, Ana Isabel Álvarez. **As origens e a comemoração do dia Internacional das Mulheres**. São Paulo: editora expressão popular, 2010, 208 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998, 152 p.

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, 200 p.

MOÇO, Anderson. Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos. **Nova Escola**. Abril, 2011, p. 50 – 57.

sobre tudo

PRO SEU PRÓPRIO BEM

Marcel Luchetti Simão Junior⁶²

Com um forte empurrão, o guarda jogou Adélia no chão sujo de concreto do aposento lotado. As pessoas em volta voltaram a atenção brevemente para a cena violenta, voltando à sua indiferença logo em seguida. Um homem de baixa estatura, meio careca e pele queimada de sol, soltou um grande grito de cima de uma das camas do cômodo:

- Vamo queimar tudo, vamo quebrar tudo! - e pulou para cima do guarda, desferindo fortes murros um em seguida do outro. Rapidamente, três outros guardas chegaram com cassetetes com pequenas tasers nas mãos e, com poucos golpes e choques potentes fizeram o pequeno homem cair de joelhos no concreto. Seguraram seus braços e o arrastaram para fora, enquanto berrava e se sacudia.

Adélia, ainda no chão, levantou a cabeça, tonta. Os gritos do homem agredido já se tornavam baixos e o quarto foi ficando em silêncio. Cambaleando, a moça de cabelos curtos e enrolados ficou de pé, encarada por um círculo de várias faces cansadas e curiosas com a nova integrante do “grupo”. Tirou a poeira da sua

⁶² Graduando em Cinema pela Universidade Federal de Santa Catarina.
Contato: m_jun10r@icloud.com

camiseta azul com umas batidas. No quarto, quase todos usavam o mesmo uniforme: alguns o rasgavam, personalizando-o, e outros nem se importavam em usar a parte de cima da roupa, só usando as calças largas e cinzas, estampadas com números identificatórios.

- Que foi? Perderam o quê?! - a moça esbravejou, e o círculo se dissipou.

Olhou ao redor, muitas camas de molas enferrujadas e colchões encardidos preenchiam o quarto. Uma grande janela, fechada, deixava escapar alguma luz por suas frestas. Do teto, duas lâmpadas fracas se penduravam em fios descascados. Ela andou em direção a uma cama no canto do quarto, colada na parede embolorada. Sentou no colchão fino e meteu a cabeça entre os joelhos, respirando fundo. Levantou com os olhos marejados, se esforçando para segurar qualquer choro.

- Você fuma? - Adélia foi surpreendida pela voz grossa e rouca de uma mulher de meia idade, com olheiras cansadas, que esticava a mão com um cigarro aceso em sua direção.

Adélia tomou o cigarro da mão da mulher sem dizer nada e secou os olhos em sua camiseta.

- Quanto tempo você tem aqui? - perguntou a moça, olhando para baixo, depois de uma tragada.

- Quê?

- Quanto tempo você vai ficar aqui? - questionou em um tom mais alto, olhando nos olhos da mulher.

- O diretor falou 4 anos. Mas ah, eu não vou, não.

- Diretor?

- É. Não conheceu ele ainda não? Aquele careca maldito. É ele que decide tudo, se você vai ser liberado ou vai pra jaula. Se vai apanhar ou comer. Eu devia ter saído 3 meses atrás, mas o filho da puta disse que eu não podia ainda.

Adélia engoliu em seco.

- O que você fez? - perguntou a moça.

- Nada. Me prenderam porque eu era prostituta. Tenho que perder cinco anos da minha vida aqui porque eu dava pra comprar pão.

Adélia tragou de novo, em silêncio. Ao longe, os gritos do homem de baixa estatura que fora agredido voltaram a ser escutados. Gritos pavorosos, arrepiantes, ecoavam pelos aposentos úmidos do local.

- O que... Que que tão fazendo com ele? - indagou a moça.

- Sei lá, acho que é choque. O Moisés é cachorro velho, aguenta. Só não sei por quanto tempo. E você, fez o que? - questionou a mulher, fitando Adélia nos olhos. A moça deu uma última tragada, jogou a ponta do cigarro no chão e começou a falar, num ritmo constante, olhando para um ponto fixo na parede.

- Meus pais que me mandaram. Aqueles miseráveis. Meu pai ameaçou me mandar pra cá um mês atrás, quando me pegou fumando maconha na faculdade. Ele me arrebtou - a moça levantou a manga da camiseta e mostrou uma profunda cicatriz em seu ombro esquerdo.

- Em 2018 eu comecei a fazer parte de um grupo político na faculdade. Antes de ontem algum merdinha avisou meu pai. Ficou sabendo que eu ia num protesto no centro e o infeliz foi atrás de mim. Me achou no meio da multidão, me bateu lá mesmo. Drogada e comunista. Ele não tinha criado filha pra ser vagabunda. Hoje de manhã foram me buscar no meu próprio quarto.

A mulher finalmente pareceu desenrijecer sua feição, olhando a jovem moça com certa pena.

- Qual é seu nome? - perguntou.

- Adélia.

- Helena, prazer. Vou te apresentar uma pessoa, acho que você vai gostar de conhecer ele.

A mulher, até então agachada, se levantou e chamou bem alto:

- Ô Fernandes, vem cá!

Um moço forte, de pele morena e cabelo curtinho se levantou de uma cama do outro lado do quarto e se virou para ela.

- Que que cê quer, Helena?

- Eu não, a moça aqui. Vem logo, homem.

- Não, não falei nada - se pronunciou a moça, levantando também.

Fernandes andou na direção das duas, resmungando.

- A Adélia aqui também é "politizada"- Helena colocou forte entonação de deboche nessa última palavra - Estudava também, que nem você. Vou dar licença pra vocês - e saiu daquele canto do quarto, caminhando em direção à sua cama, falando consigo mesma.

Adélia e Fernandes olharam um para o outro. O moço estendeu sua mão e a cumprimentou.

- Ufop também? - perguntou o homem.

- Aham.

- Fazia parte do MED?

- Como você sabe?

- Tem umas dez pessoas aqui que eram de lá também. Sou um deles. Fazia vídeo. Dos protestos, das reuniões, de tudo.

- É Fernandes mesmo? Acho que já ouvi seu nome lá dentro. Por que te prenderam?

- Me pegaram num protesto. Faz um pouco mais de um mês. Vim pra cá por vadiagem.

Adélia balançou a cabeça. Pensou um pouco, levando as unhas à boca.

- Você deve se sentir um lixo, né? - disse a moça.

- Como assim?

- Você fazia vídeo. Mostrava toda a podridão que acontecia naquela faculdade. E aqui nesse inferno não pode mostrar pra ninguém o quão fudido é o que eles fazem aqui.

Fernandes desviou o olhar.

- É, é foda. É triste, pra falar a verdade. Mas acho que não tá tudo perdido ainda. Vem cá, posso te falar depois. Não sei quem pode tá escutando nesse quarto.

Era um dia nublado. Os guardas usavam casacos por cima do uniforme para se protegerem do vento frio. Um alarme alto foi ouvido e em poucos minutos o pátio dentro do edifício antigo ficou repleto de pessoas, todos com o mesmo uniforme azul que Adélia vestia. A moça caminhava devagar, observando o que acontecia em sua volta. Deitados no chão do pátio, algumas pessoas dormiam ali ao seu lado. O som do ambiente era pontuado por risos, gemidos e gritos. Um grupo de mulheres conversava animadamente, encostadas numa parede descascada. Um jovem moço jazia estirado no chão, falando palavras sem nexos consigo mesmo.

- Nem todo mundo aguenta - Fernandes chegou pelas costas de Adélia, assustando-a.

- Bastante gente fica assim - continuou o moço, apontando para o jovem deitado no chão - Alguns piores. Esses dias um conhecido meu apanhou tanto que decidiu parar de andar. Ele ficava o dia todo em pé, parado num canto do quarto. Cagava e mijava nas pernas. Sumiram com ele faz uma semana.

- Você já apanhou? - perguntou a moça, após alguns instantes de caminhar silencioso.

- Uma vez. Enfiaram minha cabeça num balde de água gelada por várias horas. Os filhos da puta falaram na minha cara que é tudo pro meu próprio bem.

Em um canto do pátio, uma mulher começou a gritar de maneira descontrolada. Em segundos, dois guardas chegaram com cassetetes elétricos na mão e começaram a eletrocutá-la. O pátio ficou em silêncio, só seus gemidos podiam ser ouvidos. A mulher desmaiou e foi arrastada para um corredor.

Adélia observou paralisada. Fernandes, ao seu lado, abaixou a cabeça. Ela engoliu em seco e olhou para o homem.

- Eu não devia tá aqui. Você não devia tá aqui. Ninguém devia! Todo dia é isso, ninguém faz nada?!

- Shh, fala baixo!

- Fala baixo é o caralho! E você, não vai... Ai! - Fernandes interrompeu o discurso exaltado dela com um pisão em seu pé, apontando com a cabeça para um guarda, que rondava pelo pátio.

- Cala a boca, Adélia. Eu sei que você quer fazer algo, eu também quero. O que acontece aqui é desumano, é um massacre. Mas não dá pra você fazer nada em uma cadeira de rodas. Vem comigo, acho que você devia conhecer uns amigos.

Os dois atravessaram o pátio em direção a um corredor. Dentro de um saguão escuro, de piso de madeira estufado e paredes brancas, com tijolos faltantes, algumas pessoas conversavam sentadas e deitadas no chão. Fernandes cumprimentou uma jovem moça, que aparentava ter a idade de Adélia, um senhor de barba grisalha, cabelo ralo e uma protuberante barriga, um homem de meia idade com um rosto extremamente enrugado e Helena, a mulher da cela.. Os dois últimos então voltaram a jogar uma espécie de dama, com pedrinhas e um tabuleiro riscado no chão. A mulher comeu as últimas pedrinhas de seu amigo, rindo e debochando:

- Cê é ruim demais da conta, Alberto.

A jovem moça e o senhor voltaram à discussão que havia sido interrompida por Fernandes.

- Claro que não, Zé. Como que a gente é humano sem outra pessoa? A gente não é selvagem porque a gente vive numa sociedade.

- Uai, cê chama isso aqui de sociedade? Quanto mais gente mais problema. Por isso política não dá certo, Regina. Por que o homem é ruim. É ruim. E quanto mais homem, mais ruindade - respondeu o senhor, enquanto amontoava uma pequena pilha de pedaços de tijolo.

- Ô! Cumprimentem a moça aqui também - Fernandes chamou a atenção do grupo. Adélia balançou a cabeça, de maneira tímida.

- Tá louco, você vai enfiar qualquer pessoa aqui? - questionou o homem sentado em frente ao tabuleiro.

- Presta atenção, Alberto. Ela vai somar com a gente.

Os quatro observavam atentamente a moça.

- Chegou hoje, moça? - perguntou Regina, a outra jovem.

- Faz um tempinho.

- Aproveita até você ficar maluca. Não vai demorar - comentou Alberto, sentado ainda diante do tabuleiro.

- Adélia também estudava na... - Fernandes começou, mas foi interrompido pela própria.

- UFOP. Fazia parte do MED. Fernandes comentou que vocês também estavam envolvidos com movimentos.

- Há muitos anos atrás - disse Zé, o senhor.

- E disse também que vocês - Adélia continuou, agora sussurrando - querem fazer algo pra acabar com isso aqui.

Todos assentiram com a cabeça.

- E vocês tem ideia do quê?

- Motim, filha, é o único jeito. Se a gente der o estopim, todo mundo vai sair com sangue nas mãos. Não parece, mas tá todo mundo revoltado, - começou Zé - e só assim a gente vai conseguir algum tipo de atenção lá de fora pra tudo isso.

Adélia olhou para os lados, ninguém nas extremidades do corredor. Chegou mais perto. Todos se sentaram, formando um pequeno círculo.

- Mas e os guardas, eles não andam armados?

- Só com aqueles cassetetes. As armas de fogo ficam em uma salinha, eles demoram pra chegar lá. E a gente não tem medo não - continuou Regina.

- Não é mais fácil alguém tentar avisar algum parente, tentar passar uma câmera ou um celular aqui pra dentro, algo menos violento, sei lá?

- Tá doida? Se te pegarem com qualquer coisa te matam, no choque. E que parente vai acreditar em gente como a gente? - disse Zé, elevando o tom da voz.

- Menos violento, - Alberto balançou a cabeça, em desaprovação - fala isso pra qualquer funcionário, vê se eles te escutam. Isso aqui não é sua faculdade não.

Adélia olhou para baixo e franziu a sobancelha, pensativa.

- Isso não sai daqui, moça, pelo amor de Deus - alarmou-se Zé.

- Não, não sai não, juro. Eu quero ajudar.

Em uma pequena roda no meio do pátio, Alberto puxou uma música, sendo acompanhado por várias outras pessoas, que sentados e batendo palma, entoavam a canção alegre. Uma mulher se levantou e se dirigiu para o meio da roda, dançando de maneira desengonçada, seguida depois por um homem. O sol ardia forte no céu. Os guardas se movimentavam de um lado para o outro, orbitando o pátio. Conversavam e apontavam, as mãos apertando firmemente seus cassetetes.

Encostados em uma parede, lado a lado, estavam Adélia, com um cigarro aceso na boca, Helena e Fernandes, que levava

um objeto pesado escondido na camisa. Atravessando o pátio, na parede oposta, estavam Helena e Zé. Os cinco não trocavam uma palavra e um olhar entre si, só observavam a roda de música no centro.

Helena se desencostou da parede e começou a caminhar em direção à roda. Chegou ao lado do círculo. Lançou um olhar para Fernandes, e subitamente começou a gritar. A música cessou, as atenções se voltaram para a mulher. Algumas das pessoas, que antes cantavam, começaram a se agitar, e algumas até a gritar com a mulher. Enquanto isso, Adélia, Fernandes e Regina começaram a andar em direção ao centro. Dois guardas correram em direção a Helena, com os cassetes já soltando faíscas. A poucos segundos de ela ser espancada, Fernandes também começou a gritar mais alto que qualquer pessoa do pátio. Os guardas hesitaram, indecisos, e mudaram o rumo na direção do homem. Começaram a se aproximar dele, mas foram interrompidos pelos altíssimos gritos de Regina, em outro canto do pátio. Confusos, os funcionários se olharam, como se buscando uma resposta no olhar do outro. Um deles pegou um rádio e o levou até a boca. Fernandes então tirou um pedaço de tijolo da camisa e, voando para cima do guarda, acertou-o com uma só pancada na cabeça, nocauteando-o no mesmo instante. As pessoas da pequena roda de música se agitaram mais ainda, algumas corriam pelo pátio. Adélia correu em direção ao outro guarda, virado para Fernandes, e com um forte chute na lateral do tórax o derrubou.

Mais guardas chegaram no pátio. O movimento tornou-se caótico. A violência se propagou, e em poucos segundos o lugar outrora silencioso tornou-se um verdadeiro cenário de guerra. Correria para todos os lados. Os ruídos elétricos dos cassetes e os baques surdos dos socos dividiam o ruído com os gritos de fúria e de dor, vindos de todos os lados. Os guardas rapidamente pareceram-se poucos perto dos revoltosos, agora em

esmagadora maioria. Alguns poucos ficavam deitados no chão, em posição fetal, em pânico com a situação. Com tijoladas e socos, os cassinetes caíram aos poucos. Gotas de sangue eram borrifadas no chão a cada golpe. De repente, um som de um tiro ecoou pelo ar.

A correria se acentuou. Gritos apavorados se misturaram a mais dois disparos. Adélia não conseguia enxergar nada. Um empurrão lançou-a de cara no chão. Pés passavam por sua frente, quase pisoteando seu corpo. Um deles atingiu sua perna, e a moça sentiu uma dor excruciante. O movimento diminuiu o suficiente para que ela conseguisse ver, no meio do pátio, um homem e uma enorme poça de sangue, que encharcava seu uniforme. Apertou os olhos para ver quem era. Fernandes. A moça se levantou, gemendo de dor, e se pôs a mancar em direção ao amigo. Olhou para os lados, não conseguia encontrar mais ninguém que conhecia. Olhou para trás, e só teve tempo de ver um cassinete vindo em direção a seu rosto.

Adélia abriu os olhos. Tentou levantar as mãos em direção à cabeça, que latejava, mas não conseguiu: seus braços estavam presos por amarras nos braços de uma cadeira, assim como seus pés. Se sacudiu, mas seu esforço foi inútil. Olhou ao redor. Estava numa sala forrada por azulejos brancos, do chão ao teto. Havia uma mesa médica encostada em uma parede. Tentou de novo se soltar, mas as amarras apertaram seu braço a ponto de fazerem escapar algumas gotas de sangue. Ela escutou o som de uma porta se abrindo vindo de suas costas, batendo logo em seguida. Passos vieram em sua direção, lentamente. Adélia sentiu uma mão em seu ombro, que desceu escorregando por suas costas, vulneráveis e expostas. A moça tentava resistir, mas não conseguia nem olhar para trás para ver quem a tocava. O dono da

mão então deu a volta, e ficou face a face com ela. Era um homem careca, que vestia um jaleco branco.

- Pode entrar - disse o homem.

Um outro homem entrou carregando uma pequena caixa metálica, de onde se penduravam dois fios elétricos com pequenas garras em suas extremidades. Colocou o dispositivo aos pés do homem de jaleco.

- Você precisa confiar em mim. Isso vai ser para o seu próprio bem – disse o médico, com uma voz extremamente calma.

Os gritos de Adélia ecoaram por todo o prédio. Do lado de fora, as luzes frias dos postes iluminavam uma placa na frente do grande edifício de estilo colonial: Manicômio São Miguel da Campina.

sobre tudo

ELOGIO AO OFÍCIO DOCENTE: UMA EXPOSIÇÃO⁶³

Karen Christine Rechia⁶⁴

Elogio da Escola é uma espécie de grande projeto que se desdobra em várias atividades que acontecem desde agosto de 2016, em Florianópolis, ilha de Santa Catarina, no sul do Brasil. Toda a mobilização intensiva em torno de ideias, exercícios e escritas partiu de uma proposição de Jorge Larrosa:

Elogio. Do latim *elogium* e do grego *elegeion*. Com raiz indo-europeia *leg* remete a uma inscrição, normalmente um dístico, escrita sobre uma tumba ou sobre uma imagem com

⁶³ Texto que abriu a exposição “Elogio ao ofício docente”, no Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC, em setembro de 2018. Este “exercício de pensamento”, como assim o denominamos, foi apresentado no II Seminário Internacional “Elogio da Escola: sobre o ofício de professor”, no mesmo mês. Esta experiência será detalhada no livro “Elogio ao Professor”, com prazo de lançamento previsto pela Editora Autêntica em 2020. Mais informações sobre este conjunto de atividades podem ser acessadas em <https://www.elogiaescola.com/>.

⁶⁴ Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora de História do Colégio de Aplicação CA/UFSC. Contato: krechia@gmail.com.

a intenção de louvar ou elogiar o defunto ou o personagem. Daí seu parentesco com epitáfio (formada pelo prefixo *epi*, sobre, e o substantivo *taphos*, tumba) e com elegia (composição poética, normalmente escrita em dísticos, para lamentar a perda de algo ou de alguém).

Escola. Do grego *scholé*, literalmente tempo livre, traduzido para o latim como *otium*, ócio. O termo latino *schola* designa o lugar ou o estabelecimento público destinado ao ensino. Poderíamos dizer que a palavra escola remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo.⁶⁵

Neste ano de 2018 decidimos “elogiar” o ofício de professor. Assim enunciamos:

As novas formas de definir a "função docente" (aquelas que derivam da chamada "cultura de aprendizagem") estão destruindo o ofício de professor. Com o fantoche educacional das críticas ao professor tradicional, com a chantagem empresarial da inovação e qualidade, com a redefinição das funções da escola, e com a ajuda, muitas vezes, de uma linguagem anti-institucional e anti-autoritária digna de melhor causa, esse ofício que Hannah Arendt relacionava com a transmissão e renovação do mundo comum está sendo desqualificado e arrasado, e as pessoas que o exercem estão sendo

⁶⁵ LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Pp. 10-11.

redefinidas como mediadores, *coaches*, animadores de aula, treinadores de competências, gestores de emoções ou impulsionadores da aprendizagens autônomas, ao mesmo tempo em que estão sendo submetidas, cada vez mais, ao controle e à reciclagem permanente, à precariedade laboral, à perda de sua autoridade simbólica e de sua autonomia profissional e, o que é pior, à dissolução do sentido público (e, portanto, independente) de seu trabalho.⁶⁶

Neste sentido, a presente exposição é fruto de encontros de docentes do Colégio de Aplicação da UFSC e de docentes de instituições públicas que ali estagiam, e também de ex e atuais estagiários de licenciatura. Nos reunimos para produzir exercícios e pensamentos sobre o ofício docente, numa escola que forma professores.

Os encontros ocorreram desde outubro de 2017 e seguem em andamento. Começamos com a observação, descrição e insistência em torno do filme *Ser e Ter* (2002). Passamos depois, das cenas e dos gestos daquele professor, o do filme, a observar e talvez, tentar capturar, outras maneiras de ser e estar de outros professores ao nosso redor.

São exercícios inacabados, mas que olham amorosamente para cenas, gestos e materiais ordinários, que comportam a força e intensidade deste ofício.

⁶⁶ Disponível em <https://www.elogiodaescola.com/apresentacao-2>. Acesso em: jun/2019.

Parte desses exercícios aqui expostos foram apresentados no II Seminário Internacional Elogio da Escola entre os dias 24 e 26 de setembro de 2018 no auditório do EFI/UFSC, em Florianópolis, SC.

Coordenação Geral/Elogio da Escola

Caroline Jaques Cubas (LEH/FAED/UFSC)

Jorge Larrosa (Universidade de Barcelona)

Karen Christine Rechia (LEHCA/CA/UFSC)

Grupo de Estudos, Formação e Exposição 67

Amanda Nicoleit

Arielle Rosa Rodrigues

Caroline Jaques Cubas

Fernando Leocino da Silva

Giorgia Enae Knabben Martins

Gláucia Dias da Costa

Gustavo Grillo

Karen Christine Rechia

Mariani Casanova

Paula Pereira Rotelli

Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana

Colégio de Aplicação, primavera de 2018.

⁶⁷ Também em 2018 foi criado o Grupo de Pesquisa “Elogio da Escola”, com o objetivo de dar continuidade a estes encontros de estudos e exercícios.



KEEP CALM
AND
ENJOY THE
REGGAE

UFSC

UFSC

UFSC

Forom

Foto 1: Cadernos do Professor.
Thereza Cristina Bertazzo Silveira
Viana e Arielle Rosa Rodrigues, 2018.

Heterocronias e heterotopias no Caderno do Professor: um tempo outro e um espaço outro

Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana⁶⁸

Arielle Rosa Rodrigues⁶⁹

Para falar sobre os exercícios que fizemos acerca do ofício do professor e a constituição da obra que foi exposta no Espaço Estético do Colégio de Aplicação da UFSC em setembro de 2018, durante o II Seminário Internacional Elogio da Escola, quero trazer a palavra **ideia**, que está no livro *P de Professor*, de Jorge Larrosa e Karen Rechia.

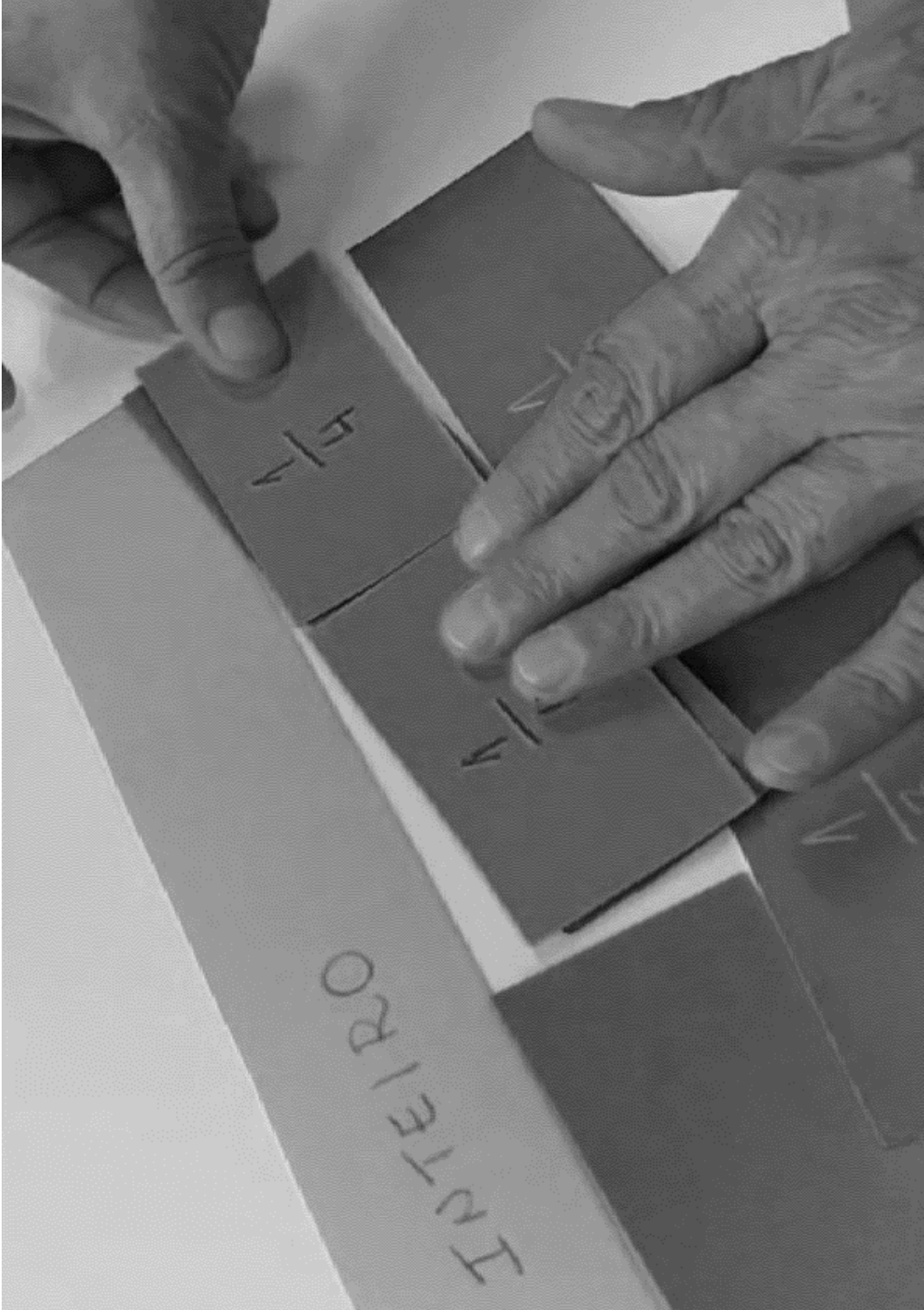
Uma ideia é algo que se encontra em algum lugar ou em algum tempo, que já existe de antemão, mas que é preciso encontrar, para que se materialize. Por isso, são as ideias que são poderosas com as pessoas e não as pessoas que são poderosas com as ideias.

O “caderno do professor”, feito de diversas maneiras e com diferentes funções, já estava aí, já existia nos nossos fazeres cotidianos. Mas ele ainda não havia sido encontrado como uma **ideia**. Ao pensarmos nos artefatos que compõem o ofício do professor, ao discutirmos sobre as diferentes maneiras e ferramentas utilizadas, surgiu a ideia de olharmos para os nossos próprios cadernos, analisá-los e fotografá-los.

⁶⁸ Professora de Sociologia do Colégio de Aplicação CA/UFSC. Doutora em Ciências Sociais/UFRN. Contato: therezacristinaviana@gmail.com.

⁶⁹ Mestra em História Cultural/UFSC e doutoranda em História Social pelo Programa de História Social/USP. Contato: ariellerosarodrigues@gmail.com

Desse modo, a concepção deste trabalho foi gestada na análise cuidadosa dos cadernos das professoras e professores e materializada nas fotografias que compuseram a exposição, agora representada por uma delas, como esse espaço outro (heterotopia) e esse tempo outro (heterocronia), que marcam a importância dos cadernos de notas no ofício do professor.



I 121E120

1/4

1/4

1/4

Foto 2: Materiais curriculares.
Paula Pereira Rotelli, 2018.

Materiais curriculares e não-curriculares que materializam o cotidiano docente

Paula Pereira Rotelli⁷⁰

Por materiais curriculares entendemos serem todos aqueles objetos, artefatos, instrumentos ou meios dos quais fazem uso os professores. Estes podem ser utilizados no desenvolvimento da aula ou no planejamento e avaliação desta.

Por materiais não-curriculares entendemos serem aqueles que servem como suporte ao professor nos seus momentos fora da sala de aula e que lhe auxilia na rotina docente, ou seja, objetos que não estão relacionados diretamente com o planejamento, desenvolvimento ou avaliação da aula.

Este trabalho, portanto, faz um elogio ao professor ao destacar os materiais (curriculares e não-curriculares), que carregam consigo e com os quais dividem uma cumplicidade na sua rotina docente.

⁷⁰ Mestre em Educação/UFSC. Professora de Educação Física do Colégio de Aplicação CA/UFSC. Contato: paula.rotelli@ufsc.br

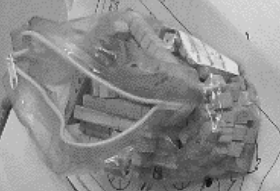
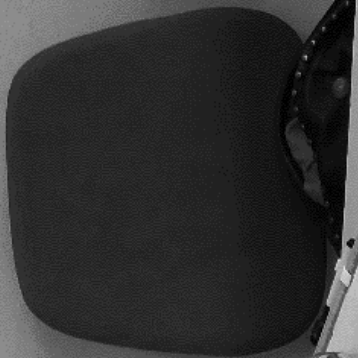


Foto 3: Mesas de ofício.
Fernando Leocino da Silva, 2018.

Mesas de ofício: o fazer de professor em cirandas de saberes

Fernando Leocino da Silva⁷¹

A sirene toca. As mesas ainda estão vazias, mas nos próximos minutos e até que um novo sinal anuncie o término da aula elas se tornam espaço do movimento (ou espaço em movimento). Os instrumentos escolhidos dançam sobre a mesa. Nunca param no mesmo lugar. Em ordem alfabética, na chamada, destinos na mesa do professor. O livro é aberto, lido, fechado e substituído por um outro. Um novo texto, uma nova narrativa, um momento. No estojo uma paleta de cores. As canetas (que já não tem pó) vão e voltam do quadro. Listas de exercício, exercício do saber, do fazer, ofício do professor. Papéis, papéis e papéis. Ainda há espaço para o apagador (apagar a dor?). Bolsas, pastas, sacolas... e a água (não se pode esquecer da água!). Documentos escritos, escrituras – tempo/espaço – bateu o sinal. E começa tudo outra vez.

⁷¹ Professor de História do Colégio de Aplicação CA/UFSC. Mestre em Educação/UFSC e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação/UNICAMP. Contato: fernando.leocino@ufsc.br

DOCUMENTÁRIO

o Fascismo no sul

Pasi Sahlberg

Lições finlandesas

STEPHEN GREENBLATT

DA

OLIVIERO TOSCANI

CAMINHOS DO HOMEM



UFSC
UM MUNDO de
POSSIBILIDADES

QUARTA SEXTA SÁBADO

1

2

8

9

16

17

23

24

30

Outubro

1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	

Dezembro

1	2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	

1994 1995 1996 1997 1998 1999



Foto 4: Oficina/escritório/estúdio:
Mesa de trabalho do professor e
alguns artefatos do ofício.
Glauca Dias da Costa, 2018.

[270]

Antes de começar, depois de terminar

Glauca Dias da Costa⁷²

Em 1885 professores das três escolas públicas de Desterro encaminharam ao então presidente da província de Santa Catarina, João José Coutinho, um ofício solicitando a compra de materiais necessários realizarem seu trabalho. Naquele momento, a instrução pública se colocava como um problema civilizacional e falta de escolas e professores era sinônimo de falta de progresso, por isso, os ilustres moradores da capital de Santa Catarina cobravam uma atitude de seu presidente, que diante da pressão popular autorizou a compra de materiais para uso exclusivo dos professores. Foram eles: 1 livro de 100 folhas, pautado, para matrícula; 1 dito de 5 folhas, pautado, para turnos; 1 par de tinteiro de chumbo; 1 campainha de metal branco; 1 canivete para aparar penas e 1 régua grande⁷³. Mais do que equipamentos pedagógicos para serem usados em sala de aula, o que foi entregue aos professores foram artefatos fundamentais para a realização de um ofício, que se realizava com mais ou menos eficácia conforme as ferramentas disponíveis fossem mobilizadas. Esses artefatos nos dão pistas para pensarmos a história da educação a partir de sua materialidade, mas nos

⁷² Professora de História do Colégio de Aplicação CA/UFSC. Mestre em História/UFSC e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC. Contato: glauca.costa@gmail.com.

⁷³SCHIMIDT, Leonete; SCHAFASCHEK, Rosicler; SCHARDONG, Rosmeri. **A educação em Santa Catarina no século XIX**. Florianópolis: DIOESC, 2012. P. 182.

ajudam também a compreender a “natureza” do trabalho do professor, que não se inicia com o sinal sonoro que marca o começo da aula e que não termina quando a aula acaba.

Algo que caracteriza o ofício docente é o preparo de aulas e para que a aula aconteça é necessário antes dispor de um tempo e um espaço para tal. Também são necessários materiais, ferramentas que são manipulados para produzir essa ou aquela aula. Deste modo, as mesas de trabalho de professores testemunham momentos cruciais da labuta e nos permitem ver aquilo que é invisível na sala de aula: o vazio de ideias, a busca por objetivos, o estudo, o ensaio do gesto, a montagem de textos-pensamentos, o café que aquece ideias e as avaliações que continuam o trabalho que não acaba.

O objetivo desta seção da exposição foi dar a ver o que está posto à mesa de trabalho do professor e que é fundamental para a produção, mas é invisível na sala de aula: de pedra à pena, de tesoura ao livro, de caneta à caneca. Objetos ressignificados, ora organizados, ora imagens do caos. Mesas e artefatos que materializam e produzem aulas e pensamentos.

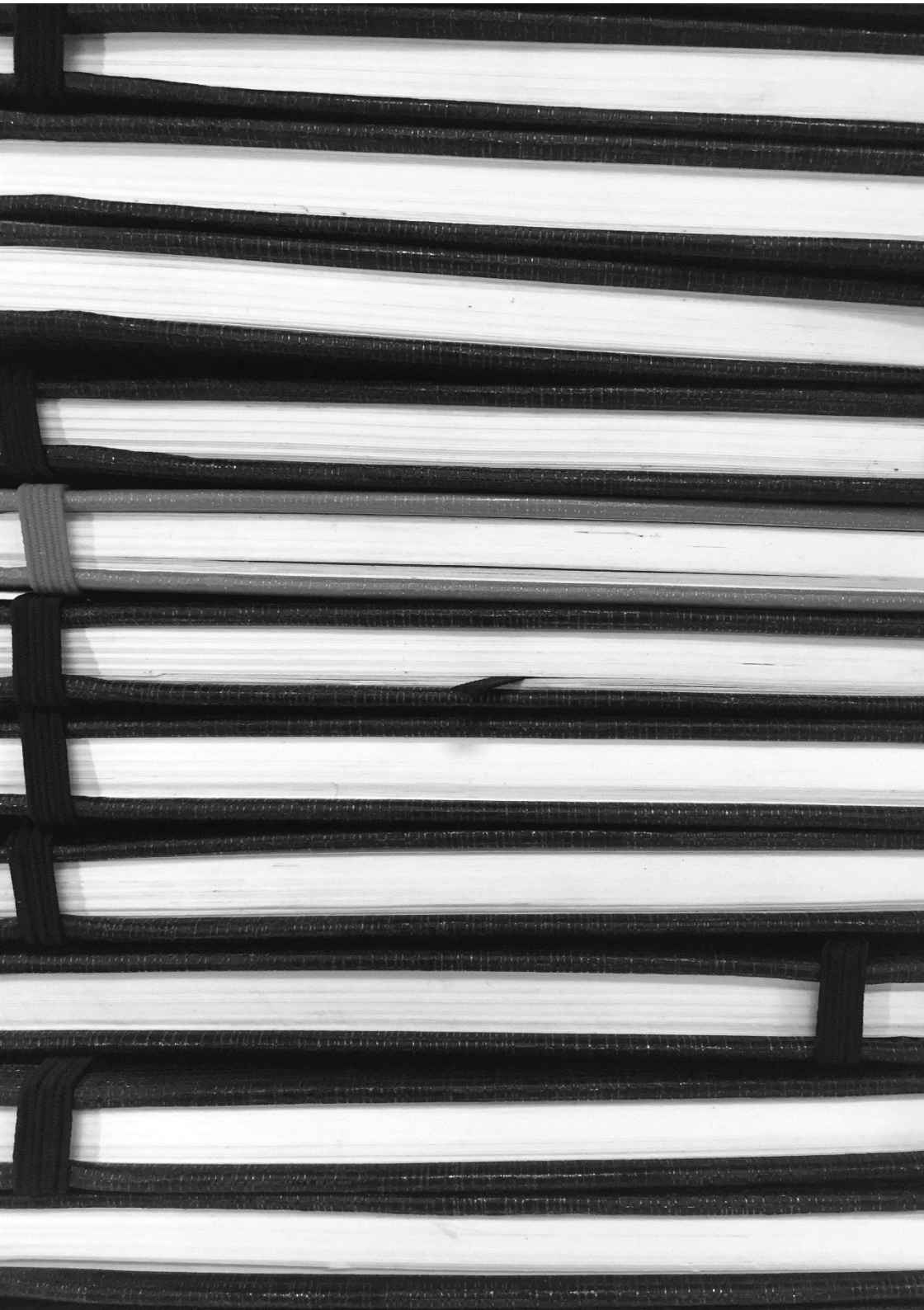


Foto 5: Cadernos de estudantes. Amanda Zuffo Nicoleit dos Santos de Azevedo Grillo

Rasuras ressonantes

Amanda Zuffo Nicoleit dos Santos
Gustavo de Azevedo Grillo
Mariani Casanova da Silva⁷⁴

O caderno - entidade presente durante a quase totalidade de nossas vidas escolares - é muito mais do que apenas uma ferramenta de notação. É um dispositivo múltiplo, seja nas funções ou sentidos que atribuímos a ele. Os rabiscos que fazemos entediados ou ansiosos, as palavras soltas circundando o conteúdo da aula, as folhas que rasgamos ou deixamos em branco, tudo isso compõe um lugar que acaba por se tornar uma espécie de espelho. Se estamos dispostos a prestar atenção na aula, o caderno é um possível vetor de atenção por meio do registro escrito. Se estamos distraídos (seja lá por qual motivo), ele também nos abriga enquanto espaço de fuga. Até mesmo seu esquecimento é uma reflexão do momento onde nos encontramos.

Sendo um dispositivo tecnológico escolar que ressoa aquele que dele faz uso, o caderno se apresenta para nós não apenas como uma fonte primária, mas também como uma espécie de mula - notoriamente conhecida por sua resistência e

⁷⁴ Em 2018 foram estagiários do Curso de História da UDESC, sob orientação da professora Caroline Jaques Cubas/FAED/UDESC e coorientação da professora Karen Christine Rechia, do Colégio de Aplicação/UFSC. Contatos: amanda.nicoleit@gmail.com; gustavo.swift@gmail.com e mariani.hst@gmail.com

adaptabilidade - que é capaz de trilhar (e nortear) o longo e tortuoso caminho metodológico ao qual nos propomos. Ele é o ponto de partida (desde o planejamento das aulas) e de chegada (a análise do caderno em si), nos acompanhando durante todo o processo. Este exercício de uso dos cadernos - onde a turma faz todas as suas atividades e registros relacionados às aulas de História - foi proposto à turma do 1A dentro da disciplina Estágio Curricular Supervisionado III. Para além de seu papel tradicional, o aprender a estudar aflora dessa prática de maneira intrínseca ao nosso fazer pedagógico - as tentativas, rasuras, apagamentos e rabiscos se tornam a substância da exploração e do trilhamento rumo ao estudo.

Desse processo, a materialização dessas relações entre os/as alunos/as e as aulas se dá nos cadernos. Para nós, futuros/as professores/as e historiadores/as, essas fontes são rastros tanto do nosso processo de estágio, como de toda nossa formação acadêmica que nos levou até aqui. Finalizar as trajetórias no curso de História com um material tão nobre (pois advém da vontade e do fazer de nossos/as alunos/as) é, de maneira simbólica, algo que nos marcará, tanto em nossos cadernos quanto em nossas vidas.



Foto 6: O gestual que se repete, mas se distingue. Foto da professora Giorgia Enae Martins Knabben, 2018.

[278]

O gestual que se repete, mas se distingue: outros espaços, mesmo professor

Giorgia Enae Martins Knabben⁷⁵

O olhar que vê, que presencia, que acolhe, a intenção que fala e que também silencia, que se dedica na experiência de troca, na relação, no ensino-aprendizagem. Falamos aqui daqueles que vivem a escola e nela constituem-se como sujeitos, a partir dela constroem seus gestos, escolhem seus artefatos de apoio e configuram-se na persona. Falamos aqui do professor, daquele que transforma o que sabemos, que concede a liberdade do pensar, que partilha e que afecta. Este exercício de registro parte do olhar de quem vê o professor, filmado das mãos do aluno, daquele ângulo, daquele lugar. A mesma aula para três turmas diferentes em sequência. Há padrões, mas também diferenças, mesmos objetivos, mas processos distintos. Gestos, olhares registrados, marcas sociais aprisionadas pelo recurso visual, mas dispersas no tempo livre da skholé.

⁷⁵ Foi professora de Educação Física do Colégio de Aplicação/UFSC, nos anos de 2017 e 2018. Mestre em Educação/UFSC. Contato: giorgiaenae@yahoo.com.br

Entre as palavras professor e profissão há uma proximidade etimológica. Professar algo é colocar-se em público, falar da sua fé não de forma privada e secreta, mas para uma comunidade. Professor, portanto, é aquele que fala aos outros, com a finalidade de educá-los e conduzi-los para além de si mesmos. Não se trata de uma fala despreziosa e nem de emitir palavras ao vento, tal qual os profetas folclóricos nas praças das grandes cidades. Para Hannah Arendt, o educador é aquele que, com alguma fé no amanhã e uma certa desconfiança no hoje, empreende intencionalmente a tarefa de renovar, a partir de seu trabalho com crianças e jovens, o mundo comum. Mas no que constitui esse trabalho e o que ele realmente é capaz de produzir? Qual o lugar dessa profissão atualmente, quando os valores que dizem respeito aquilo que seja público e voltado ao bem comum se esfacelam, ou, como diria Karl Marx, desmancham no ar? A revista **Sobre Tudo** Vol. 10, Número 1, convida vocês, nossos leitores e leitoras, a uma “aula pública” na qual docentes de diferentes lugares e formações reafirmam sua fé no trabalho do professor, em histórias de luta, resistência e amor.

Desengavetem suas ideias:
Leiam! Escrevam! Compartilhem!



COLÉGIO DE APLICAÇÃO
desengavetandoideias