

INEQ
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

EDUCAÇÃO INTEGRAL



Reflexões sobre educação na
perspectiva da integralidade humana

Apoio:

FAEP
FACULDADE DE
EDUCAÇÃO
PAULISTANA

PUBLIQUE SEU ARTIGO NA NOSSA REVISTA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Mais informações:

📞 (11) 95031-7539



INEQ
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

FAEP
FACULDADE DE
EDUCAÇÃO
PAULISTANA

CARTA AO LEITOR – REVISTA SETEMBRO/2022

Caros leitores,



Na presente edição da revista “Educação Integral: reflexões sobre educação na perspectiva da integralidade humana”, o Conselho Editorial pretende apontar as concepções sobre público e privado e a responsabilidade do Estado no que se refere aos direitos de todos os cidadãos, com a finalidade de fundamentar o posicionamento contrário à privatização das instituições públicas educacionais em diferentes níveis, desde a venda de materiais didáticos padronizados até a entrega da escola pública a uma empresa privada. Essa fundamentação terá sempre como eixo o direito à Educação Integral, compreendendo -a como à possibilidade de apropriação de todos os elementos da cultura, de forma democrática, por: bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que compartilham o território nacional. Inicialmente, destaca que, de acordo como Prof. Dr. Vitor Henrique Paro, a coexistência entre público e privado em uma democracia deve acontecer de tal forma que o público não se sobreponha aos direitos privados e que os interesses particulares e idiossincráticos de indivíduos e grupos não agredam o domínio público.

Nesse sentido, o grupo organizador da revista explicita sua posição contrária à privatização do Ensino Público, por violar os princípios básicos da relação democrática entre público e privado, considerando que, quando o Estado repassa o dinheiro público para as empresas privadas, com progressiva margem de lucro, o que ocorre é o afastamento da sua responsabilidade em relação ao direito de todos à educação de qualidade social e o enriquecimento de instituições privadas, que assumirão esta tarefa. Os encaminhamentos governamentais, muitas vezes, ignoram que a Educação não é gasto, ela é investimento.

Ao abrir as portas para grupos empresariais ou de entidades que se intitulam sem fins lucrativos, as instituições educativas públicas perdem a possibilidade de construção dos seus Projetos Políticos Pedagógicos com os diferentes atores e protagonistas da ação educativa, incluindo a comunidade do entorno, pois normalmente, os objetivos das empresas privadas já estão previamente traçados e, na maioria das vezes, não pretendem o desenvolvimento pleno da pessoa e a formação para o exercício da cidadania. Se já estiverem inseridas no meio educacional, elas possuem organizações curriculares e material didático compatíveis com finalidades que correspondem a seus interesses específicos e, nem sempre, pretendem atender às necessidades do educando e trabalhar para a constituição do sujeito humano histórico. Portanto, ao assumir a escola pública, a entidade privada, provavelmente, não reunirá a comunidade educativa para decidir: que sujeito queremos formar? Que tipo de sociedade trará condições dignas para todos? Qual educação possível para a formação humana?

Assim, acredita em uma Educação Integral que possibilita a integração entre Estado, família e sociedade para a formação da personalidade e desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, organizando formas democráticas e emancipatórias de construção curricular. Nesse sentido, propõe a leitura e reflexão crítica dos documentos obrigatórios emitidos pelos órgãos governamentais, responsáveis pela educação nacional, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular, que podem possibilitar a homogeneização dos currículos escolares, facilitando a entrada nas escolas públicas de empresas privadas, que, geralmente, oferecem materiais didáticos e formação para os educadores, sem as reflexões necessárias para a formação humana. Essas empresas e as entidades sociais, envolvidas na privatização das escolas públicas, também apresentarão projetos para assumir a escola, justificando o seu trabalho nestes documentos, com a finalidade de ganhar concorrências e alcançar seus objetivos financeiros.

Destaca também as mudanças nos salários, planos de carreira e aposentadoria dos trabalhadores da educação. As entidades privadas, como já ocorre nos convênios das prefeituras com instituições que mantêm Centros de Educação Infantil, realizam contratações que, na maioria das vezes, pretendem obter mais lucros, oferecendo baixos salários e diminuindo os gastos com as condições objetivas de trabalho de professores e funcionários.

Desta forma, ao acreditar na Educação Integral para o desenvolvimento humano, o Conselho Editorial da revista defende a Educação Pública de qualidade para todos, que não viole os princípios democráticos da educação, os quais exigem uma relação dialógica entre educadores, entre professores e alunos, entre escola e comunidade. Só de forma democrática será possível aprendizagens reais e a constituição de uma comunidade que se fortaleça no trabalho coletivo.

Portanto, propõe reflexões e encaminhamentos concretos dos leitores, profissionais da educação e da população em geral no sentido de evitar a entrega da Educação Pública para a iniciativa privada, portanto para os interesses do mercado financeiro, transformando a educação em mercadoria, que poderá aumentar riquezas de determinados grupos, diminuindo as possibilidades de vida digna da maior parte da população. É importante saber que o dinheiro público da educação, que financiará os interesses privados é obtido no pagamento de impostos, o que coloca toda a população como responsável pelo conhecimento e acompanhamento da utilização das verbas públicas.

Ao defender a Educação Integral, o grupo organizador da revista aponta a responsabilidade de todos na defesa dos princípios educacionais que constituirão uma sociedade mais humana, em que todos compartilhem o patrimônio histórico e cultural, de forma democrática.

Educação Integral:

Reflexões sobre educação na perspectiva
da integralidade humana

INEQ / FAEP

VOLUME 1 - NÚMERO 22 – (SETEMBRO DE
2022)

Periodicidade: Trimestral

Os conceitos contidos nesta revista são de
inteira reponsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total ou parcial
desta obra sem prévia autorização dos
autores.

CONSELHO EDITORIAL

Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa

Profº Dr. Clemente Ramos dos Santos

Profº Dra. Vania Aparecida da Costa

Profª Ms. Ana Maria Gentil

EDITOR CHEFE

Profº Dr. Claudinei Aparecido da Costa

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO DE TEXTOS

Prof. Marcos Alves da Silva

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Gabriel da Costa Farias

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL – INEQ

Rua Santa Ângela, 252, Vila Palmeiras,
Freguesia do Ó, São Paulo – SP - Cep:

02727-000

Tel.: (11) 3564 1256

e-mail: educacaointegral@ineq.com.br

ISSN 2525-4294

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
INEQ Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional /
FAEP Faculdade de Educação Paulistana

Educação Integral Revista do Instituto Nacional de Educação e Qualificação Profissional

Faculdade de Educação Paulistana n. 22 (Setembro, 2022) São Paulo: INEQ/FAEP

Trimestral

Endereço eletrônico: <https://ineq.com.br/revista/>

ISSN 2525-4294

Wilma Aparecida Cavazini – Bibliotecária CRB 8 2665

APRESENTAÇÃO

REVISTA EDUCAÇÃO INTEGRAL – SETEMBRO 2022

Nesta edição da Revista **“EDUCAÇÃO INTEGRAL: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INTEGRALIDADE HUMANA”**, o Conselho Editorial e os autores dos textos apresentados a seguir pretendem explicitar as suas preocupações com a Educação Integral, no que se refere às aprendizagens de crianças, adolescentes jovens e adultos em instituições educativas, sob a perspectiva da formação humana.

Os textos refletem sobre aspectos relevantes, muitas vezes ignorados na construção curricular das escolas. Esses aspectos poderão ser objeto de estudo, nos momentos de formação dos profissionais da educação, com a finalidade de aprofundar as questões relacionadas ao planejamento, à didática, à gestão e à avaliação. Embora, alguns deles envolvam, disciplinas específicas, podem auxiliar nas discussões em torno das diferentes áreas do conhecimento, nas três etapas da Educação Básica e no Ensino Superior.

A qualidade dos textos evidencia o compromisso dos autores com a apropriação cultural dos educadores e dos educandos, não apenas no que se refere aos conhecimentos e informações, mas também, aos valores, à filosofia, à arte, aos costumes e às crenças. Explicita a necessidade de investimento na educação, no que se refere a construção de Projetos Políti-

cos – Pedagógicos elaborados no coletivo das escolas, com sua concretização subsidiada de forma plena.

Assim, apontamos a questão, já abordada na Carta ao Leitor: se a educação pública for entregue às empresas e entidades privadas, haverá investimento pleno nessa construção ou o principal objetivo dessas instituições será o lucro e o enriquecimento com o dinheiro público?

Para ampliar a reflexão sobre as questões apontadas e outros aspectos presentes na educação brasileira, o grupo de organizadores e autores da revista apresentam, inicialmente, dois textos que integram a literatura com reflexões filosóficas e áreas do conhecimento. O artigo **“O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA, DE GIORGIO AGAMBEN E WALTER BENJAMIN, EM OS DOZE TRABALHOS DE HÉRCULES, DE MONTEIRO LOBATO”** explicita com sabedoria e clareza a importância da retomada da experiência, que foi abandonada, pois as pessoas enfrentam hoje os limites do cotidiano das cidades e a alienação presente na sociedade contemporânea. O autor retoma a possibilidade da experiência por meio da leitura de obra literária e da autoridade da linguagem presente no livro de Monteiro Lobato, que possibilita ao leitor um percurso dinâmico pelas linhas e entrelinhas da narrativa, vivenciando experiências significativas. Para apresentar os seus estudos e reflexões o autor

utiliza dois pensadores, um italiano e ou outro alemão, apontando ideias complementares sobre o tema.

O outro texto, intitulado **“O ENSINO DA TÉCNICA DE DESCONSTRUÇÃO CIENTÍFICA DE JACQUES DERRIDÀ NO ENSINO BÁSICO DE GEOGRAFIA: O USO DA OBRA DE FERRARI LEITE COMO EXEMPLO”**, realiza uma análise crítica da obra *“A ocupação do Pontal do Paranapanema”*, utilizando a desconstrução científica no ensino de Geografia, fundamentado -se nos ensinamentos do francês Jacques Derrida. Essa obra de Ferrari Leite apresenta temas como: a degradação da paisagem, a ocupação e uso do solo, a grilagem, a disputa por terras, a construção de via férrea e o surgimento de município. A leitura desse texto possibilita compreender as características significativas de uma obra, por meio da aplicação da referida técnica, indicando a importância da sua utilização no processo pedagógico, tanto na Geografia como em outras disciplinas.

O texto **“ARTIGOS DO SITE VOICE OF AMERICA LEARNING ENGLISH - UMA FERRAMENTA ACESSÍVEL E EFICAZ PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA EM INGLÊS”** destaca a importância de buscar elementos no universo das tecnologias digitais para concretizar aprendizagens, envolvendo experiências no ensino de línguas. O autor aponta que textos presentes no site, indicado por ele, possibilitam ao leitor e estudantes da Língua Inglesa utilizarem ferramentas para desenvolver habilidades de leitura, ao mesmo tempo que auxiliam a ampliar o repertório vocabular e a realizar produção escrita no idioma. Ele informa que o site gratuito, além de artigos escritos no gênero notícia, contendo temas atuais, apresenta programas de vídeo e áudio, que facilitam as aprendizagens. No artigo escri-

to para esta revista, o autor analisa alguns textos desse site, que colaboram no domínio das técnicas de leitura do idioma em diferentes gêneros textuais, possibilitando ao educando compreender as intenções do escritor ao produzir um texto e a estrutura gramatical utilizada.

Para retomar a importância da escola pública para a formação dos educadores e a atualização histórico – cultural dos educandos, os membros do Conselho Editorial destacam três textos, que explicitam a possibilidade da formação continuada e da gestão democrática concretizarem ações importantes na escola como as discussões sobre “o ambiente escolar”, a “relação dos homens com a natureza” e “a construção cultural”.

O Artigo **“GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EJA”** aponta a necessidade de buscar formas de atender aos educandos da modalidade “Educação de Jovens e Adultos”. Os alunos da EJA, geralmente, frequentam, o período noturno e, nem sempre, são atendidos em suas necessidades e interesses. O autor aponta com riqueza de argumentos a importância de construir o Projeto Político – Pedagógico e o Regimento Escolar com a comunidade educativa, no sentido da elaboração conjunta dos objetivos e das propostas da escola, incluindo as reflexões sobre as especificidades do trabalho pedagógico com jovens e adultos. Incentiva o compromisso da escola com a participação de todos, em diferentes espaços e tempos, ao considerar a importância da constituição de uma política pedagógica. Assim, fazendo uma análise crítica da situação atual da sociedade e da educação em geral, problematiza conceitos e ações em relação à EJA e provoca os leitores sobre a construção do processo democrático na escola, integrando os jovens e adultos na organização dos meios para se chegar ao

fim pedagógico pretendido: a apropriação da cultura inteira, na perspectiva do crescimento humano e cidadão.

No texto **O “BOM PROFESSOR” DIANTE DAS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA**, a autora contribui de forma significativa com os leitores, abordando a importância da formação continuada dos educadores, em diferentes espaços e momentos da trajetória profissional do professor. Ela construiu um artigo com referencial teórico consistente, buscando ideias sobre formação profissional em diferentes pensadores, que auxiliam a reflexão sobre os objetivos e encaminhamentos necessários para que os docentes possam atualizar conhecimentos, de formas variadas, com a finalidade de repensarem suas práticas e realizarem as transformações necessárias no trabalho pedagógico, considerando a complexidade do cotidiano escolar e a necessidade do olhar para a realidade e seu contexto de forma flexível. Para isso, deve organizar ações sem modelos prontos, tornando-se um investigador do processo educacional e buscando sempre novas possibilidades para o fazer pedagógico. Esta trajetória vai constituindo a sua própria formação, alicerçada pelo compartilhamento de ideias e estudos com seus pares e outros profissionais das áreas educacionais e das ciências que fundamentam a educação. Neste sentido, apresenta as diferentes possibilidades de formação sobre a ótica de autores, que explicitam ideias complementares. Assim, aponta a importância da formação do profissional reflexivo e investigativo, apoiada por políticas públicas de valorização dos professores e de investimento nos trabalhadores da educação.

No texto **“ARBORIZAÇÃO NAS ESCOLAS: ALGO MAIS DO QUE PLANTAR ÁRVORES”**, a autora propõe uma reflexão sobre as ques-

tões ambientais, porém, além de indicar estudos teóricos, destaca a importância de transformar o ambiente escolar, pensando nas relações dos educandos entre si, com a natureza e com a cultura. O artigo oferece uma proposta concreta de trabalho com alunos do Ensino Fundamental e Médio, que envolve conhecimentos da botânica e de outras áreas das ciências da natureza e o plantio de mudas de espécie arbóreas e frutíferas, relatando a vivência de educandos em uma escola pública real. Após uma avaliação inicial sobre os saberes dos alunos no que se refere a relação com o ambiente, os educandos participaram de palestras, discussões sobre o assunto, buscando e estudando em diferentes portadores de informações e realizaram a construção de herbário, plantio e observação de sementes, utilização de material específico para as atividades realizadas. Esse texto é um exemplo significativo de trabalho com projetos na escola, que possibilitam experiências concretas, com fundamentação teórica consistente.

Portanto, o grupo organizador da revista e os autores dos textos apresentaram artigos com temas significativos para que possamos pensar a Educação Integral, que deverá ser concretizada com todos em espaços públicos coletivos, envolvendo experiências diversas, mergulho nas tecnologias digitais, análise crítica, participação, gestão compartilhada e construção de projetos.

Desta forma, convidamos a todos para se unirem em defesa da escola pública de qualidade que com suas propostas pedagógicas participativas poderá ajudar na construção de um mundo menos desigual e uma sociedade que experencia de fato a democracia.

SUMÁRIO

- 09** ▶ **ARTIGOS DO SITE VOICE OF AMERICA LEARNING ENGLISH – UMA FERRAMENTA ACESSÍVEL E EFICAZ PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA EM INGLÊS** - Anderson Gonçalves Pereira
- 17** ▶ **O “BOM PROFESSOR” DIANTE DAS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA** - Luciana Rodrigues de Souza
- 28** ▶ **GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EJA** - Diego Elias Santana Duarte
- 36** ▶ **ARBORIZAÇÃO NAS ESCOLAS: ALGO MAIS DO QUE PLANTAR ÁRVORES** - Maria Angélica Ballista Amaral Callera
- 42** ▶ **O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA, DE GIORGIO AGAMBEN E WALTER BENJAMIN, EM OS DOZE TRABALHOS DE HÉRCULES, DE MONTEIRO LOBATO** - Evandro Fantoni Rodrigues Alves - Inês Haydée Fantoni
- 52** ▶ **O ENSINO DA TÉCNICA DE DESCONSTRUÇÃO CIENTÍFICA DE JACQUES DERRIDÀ NO ENSINO BÁSICO DE GEOGRAFIA: O USO DA OBRA DE FERRARI LEITE COMO EXEMPLO** - Washington Barros Gonzaga



ARTIGOS DO SITE *VOICE OF AMERICA LEARNING ENGLISH* – UMA FERRAMENTA ACESSÍVEL E EFICAZ PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE LEITURA EM INGLÊS

Anderson Gonçalves Pereira

RESUMO

O objetivo deste artigo é mostrar como os textos publicados no site *Voice of America Learning English* são uma ferramenta acessível e eficaz para o desenvolvimento da habilidade de leitura em Língua Inglesa. Para alcançar tal objetivo foram selecionados dois artigos contendo notícias relacionadas ao Brasil e analisou-se: as características comuns entre eles, como os fatos são apresentados, tipo de discurso usado pelos autores, termos e expressões contidas neles, a imagem que os artigos passam dos fatos acontecidos no Brasil. O presente artigo mostra que os textos do site *Voice of America Learning English* é muito útil para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, servindo para a ampliação do repertório vocabular sobre diversos assuntos e ainda desenvolvimento da habilidade escrita em Língua Inglesa.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Leitura em Língua Inglesa; Ensino e Tecnologia.

ABSTRACT

The present article intend to show how texts published on the *Voice of America Learning English* website are an accessible and effective tool for developing reading skills in English. In order to achieve this goal, two articles containing news related to Brazil were selected and

also analyzed to compare the common characteristics between them, how the facts are presented, type of discourse used by the authors, terms and expressions contained in the articles, the images that the articles convey from the facts that happened in Brazil. The article shows that the texts of the *Voice of America Learning English* website are very useful for teaching and learning the English Language. Besides, they can be an effective tool in order to expand the vocabulary repertoire on various subjects and also to develop the written ability in English.

Keywords: English as a second Language, Reading skills, Teaching and Technology.

INTRODUÇÃO

O surgimento da informática aliado ao acesso à Internet propiciou novas ferramentas que contribuem de forma muito positiva para o ensino de idiomas. Na atualidade, o uso de aplicativos e sites para o ensino de idiomas está sendo um recurso muito útil aos estudantes.

Por meio deles pode-se pesquisar melhor sobre dúvidas frequentes ou até mesmo estudar sobre diversos assuntos, com ou sem o auxílio de um professor. Tendo como referência essa nova realidade o presente artigo analisa uma dessas ferramentas, o site *Voice of America*

Learning English, especificamente seus artigos do gênero notícia.

O serviço de radiodifusão americano chamado Voice Of America ou VOA (traduzindo: Voz Da América) foi organizado em 1939 (durante a Segunda Guerra Mundial) para transmitir notícias para a Europa sobre as ocupações militares da Alemanha Nazista. No ano de 2002 o serviço da VOA Learning English começou a ser usado para ensinar inglês pela internet. O VOA Learning English oferece conteúdos em inglês para crianças, jovens e adultos.

Através do site pode-se fazer um curso de inglês gratuito, bastando ter apenas um computador, tablet ou smartphone com acesso à internet. O site contém programas em vídeos, áudios e textos sobre temas atuais em inglês, ou relacionados a Língua Inglesa e a cultura Norte-Americana. Por ter a habilidade de ler como foco, este trabalho analisa apenas alguns artigos selecionados deste site, e mostra como eles podem ser uma ferramenta de fácil acesso que contribui para o desenvolvimento da habilidade leitora dos estudantes de inglês. Os artigos contidos no site pertencem ao gênero notícia e são organizados em três níveis, e por grau de dificuldade e número de palavras. A cada nível, o grau de dificuldade de leitura vai aumentando. Em todos os níveis, o site VOA Learning English dá acesso a um arquivo de áudio sobre o texto escolhido para leitura para que o leitor possa ouvir a pronúncia das palavras contidas neles enquanto faz a leitura. No final de cada artigo há um tópico chamado Words in This Story (Palavras Da História) que contém um pequeno dicionário monolíngue com os significados de algumas palavras que aparecem no texto. Além disso, é possível fazer download do áudio relacionado ao texto, deixar seu comentário depois de ter feito a leitura no campo intitulado Your Opinion, e ler os comentários de leitores de diversos lugares do

mundo.

O site pode ser considerado uma ferramenta acessível porque não há nenhum tipo de cobrança para usufruir de seu conteúdo, possibilitando aos estudantes sem muitos recursos financeiros para investir no aprendizado de Língua Inglesa, acesso a um amplo conteúdo de textos em inglês, organizado de forma didática, já que estão organizados em nível de dificuldade e o estudante pode ir evoluindo nessa habilidade gradualmente.

Tal fato é muito importante para estudantes de Inglês brasileiros, pois o acesso ao ensino de qualidade tem um valor considerado elevado e ainda é restrito a uma pequena parcela da população conforme mostra a pesquisa com o nome Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil, realizada em 2013 pelo British Council (Conselho Britânico) e em parceria com o instituto Data Popular, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e o Ministério do Trabalho. Essa pesquisa está disponível para acesso no site oficial do Conselho Britânico no Brasil. www.britishcouncil.org.br

Essa pesquisa revelou dados importantes e relevantes que ajudam a justificar a tese de que a Internet pode ser uma grande ferramenta para que os brasileiros possam usar para aprender o Inglês. A pesquisa mostrou que:

Item 1 – Faixa etária da população que fala inglês (p.8):

18-24 anos – 10,3 %, 25-34 anos – 5,2% e de 35-50 anos – 3,5%

Item 2 – Porcentagem de pessoas que falam inglês por classe social (p.8):

Classe alta – 9,9% Classe média – 3,4%

OBS: A pesquisa teve como público-alvo apenas pessoas pertencentes à classe alta e média.

Item 3 – Nível de conhecimento do idioma declarado pela população (p.8):

Básico – 47%, Intermediário – 32%, Avançado – 16% e Não sabe – 1%

Observando os dados da pesquisa é fácil perceber que o Brasil ainda tem muito que evoluir em relação ao ensino e aprendizagem de inglês.

Os dados mostrados no item 1 já revela que muitos jovens não têm conhecimento sobre inglês, principalmente os jovens que estão na fase de ir para a faculdade ou iniciar no mercado de trabalho, momento que exige deles o conhecimento de inglês para o trabalho. Já pelo item 2 dá para ver que existem um público vasto de faixa etária variada de pessoas que ainda não sabem inglês, o que torna do ensino de inglês em escolas de idiomas ou para professores de inglês um negócio lucrativo.

Observado o item 3 verifica-se que a maioria da população tem apenas o nível básico, e número de falantes de inglês avançado é muito baixo, o que pode atrapalhar na profissão ou em plano para viver no exterior.

Diante dessa realidade, a Internet é um meio de comunicação que pode ajudar os brasileiros, estudante de inglês, e que têm acesso a ela, a usá-la como uma ferramenta para aprenderem mais sobre a língua inglesa, com baixo custo e qualidade, e assim elevar o seu nível de conhecimento e as habilidades exigidas no seu cotidiano usando especificamente o site Voice of America Learning English.

1. DESENVOLVIMENTO

Para alcançar os resultados foram selecionados três artigos do site VOA Learning English disponível em <https://learningenglish.voanews.com>.

Os artigos selecionados são classificados pelo site como de nível I e pertencem ao gênero notícia. Conforme o site, tais artigos têm como público-alvo estudantes iniciantes de inglês. Os artigos do nível I geralmente tem uma ideia por sentença. Cada artigo tem 500 palavras ou menos.

O site disponibiliza um arquivo em PDF com o título Word Book A-Z, um dicionário monolíngue em inglês usado para auxiliar o leitor a compreender as palavras contidas nos textos, além disso, há a sessão Words in This Story (Palavras Da História) que também contém um pequeno dicionário monolíngue com os significados de algumas palavras que aparecem no texto.

A escolha de artigos deu-se pelo fato de se encontrar neles assuntos relacionados ao Brasil, e que despertam o interesse do leitor brasileiro e estudantes de inglês. Tais artigos também dão a quem os lê a possibilidade de ver como os fatos ocorridos no Brasil são apresentados por um órgão de difusão de notícias americano.

As matérias do site foram analisadas levando em consideração a sua informatividade, tipo de discurso, estruturas gramaticais, intencionalidade e recepção por parte do leitor.

O uso do site pode ser uma ferramenta de ensino de Língua Inglesa eficaz em escolas de idiomas e no Ensino Médio de escolas públicas e privadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio do Brasil apresentam a habilidade de ler e interpretar texto como algo primordial para o estudante de Língua Inglesa.

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. O subs-

trato sobre o qual se apoia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual (gráficos, tabelas, datas, números, itemização, títulos e subtítulos, além de elementos de estilo e gênero). (BRASIL, 2006, p.93)

O fragmento anterior enfatiza a importância da habilidade leitora e a necessidade dos alunos de terem o domínio de técnicas de leitura e acesso a diversos gêneros textuais em línguas estrangeiras. Sendo assim, site em análise contribui para que os estudantes tenham acesso a um vasto conteúdo de textos pertencentes a diversos gêneros textuais.

A habilidade de leitura é muito importante para o processo de ensino e aprendizagem de uma Língua, pois segundo Charaudeau (2009), os dispositivos usados pelo locutor para atingir o interlocutor são a situação de comunicação, os modos de organização do discurso, a língua e por fim:

[...] o texto que representa o resultado material do ato de comunicação e que resulta de escolhas conscientes (ou inconscientes) feitas pelo sujeito falante dentre as categorias de língua e os modos de organização do discurso, em função das restrições impostas pela Situação. (CHARAUDEAU, 2009, p.68)

Conforme o excerto acima, o texto é a materialização da fala, e que resulta do pensamento de um sujeito, seja de modo consciente ou inconsciente, e está restrito a uma língua, ao tipo de discurso usado e ao seu contexto.

Ainda segundo Harmer (2007), a leitura é muito útil para a aquisição de uma língua, pois quan-

to mais o estudante lê, melhor ele lerá. Além disso, a leitura influencia no conhecimento de vocabulário, na ortografia e na escrita. (p.99) Há também uma relação direta entre a leitura, a produção de um texto e a sintaxe de uma língua, pois o texto é como um tecido que vai sendo construído, o léxico e a sintaxe atuam assim como as linhas se entrelaçam para produzir um tecido. No entanto, para que esse tecido possa surgir é preciso seguir algumas regras, de acordo com Guimarães (2009):

As possibilidades expressivas da frase no texto, ou da frase ao texto, evidenciam-se nas relações sintáticas. O funcionamento do sistema sintático impõe padrões organizadores à superfície textual, isto é, modela a organização patente das palavras. Assim, a obediência a certas normas gramaticais interfere de maneira decisiva para a comunicação, para a compreensão da mensagem [...]. (GUIMARÃES, 2009, p.12)

Como se vê, o pensamento, o discurso, o léxico e a sintaxe atuam em conjunto para que um texto possa alcançar o seu objetivo e a mensagem contida nele possa ser compreendida por seus leitores com eficiência, pois um texto é escrito com um determinado objetivo ou intencionalidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio do Brasil também tratam sobre a capacidade que os estudantes precisam ter de identificar a intencionalidade dos diversos gêneros textuais.

A análise de textos de diferentes gêneros (slogans, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconheci-

mento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais. A análise textual é uma competência que se adquire com o domínio desse conceito e, ao mesmo tempo, é instrumento para a formação do próprio conceito. (BRASIL, 2006, p.96)

Sendo assim, o presente trabalho mostra como os artigos do site VOA Learning English oferecem aos seus leitores não só informação sobre assuntos do cotidiano, e aquisição de vocabulário, mas também a possibilidade de identificar intenção ou o propósito do autor ao produzir um texto, entender como a linguagem é organizada e conhecer as principais características do gênero literário em análise.

O primeiro artigo analisado tem o título “Is Zika Virus in Brazil Causing Brain Damage in Babies?”, escrito por Anna Matteo. Ele foi publicado no site em 4 de julho de 2016. O texto pode ser acessado na íntegra através do link a seguir <https://learningenglish.voanews.com/a/is-zika-virus-in-brazil-causing-brain-damage-in-babies/3123461.html>.

Em relação ao seu conteúdo o artigo trata sobre a descoberta de que a fêmea do mosquito *Aedes aegypti* era suspeito de transmitir o zika vírus, doença responsável por provocar danos cerebrais em recém-nascidos no Brasil.

O artigo traz uma foto ampliada do mosquito logo no início. Apesar de saber que o mosquito é bem pequeno, a ampliação do mosquito na imagem leva o leitor a entender que ele está diante de uma grande ameaça.



Figura 1: Imagem da fêmea do *Aedes aegypti*

Fonte: Disponível em: < <https://learningenglish.voanews.com/a/is-zika-virus-in-brazil-causing-brain-damage-in-babies/3123461.html> >

O texto é impessoal e escrito em terceira pessoa. Já na introdução nota-se um tom alarmante no texto, como se vê nos seguintes trechos: “Health officials in Brazil have declared a state of emergency in several states.”, “They are also warning women to not get pregnant.”, “These extreme actions are the result of a recent rise in birth defects. About 2,400 babies in Brazil were born recently with extremely small heads.”

As expressões “state of emergency in several states”, “...are warning women to not get pregnant.”, “These extreme actions”, “extremely small heads”, são empregadas pelo autor para mostrar a gravidade dos fatos e a preocupação por parte do governo e da população.

Para fortalecer o argumento sobre o estado de alerta Brasil, alguns dados numéricos são apresentados “About 2,400 babies in Brazil were born recently with extremely small heads.”, “To date, 29 of these babies have died.”

Ainda em relação a sua informatividade, o texto oferece ao estudante de Língua Inglesa a possibilidade de ampliar o seu repertório sobre assuntos relacionados à saúde, especificamente sobre a microcephaly (microcefalia) e o zika vírus. Há no artigo uma parte destinada para explicar os principais sintomas da doen-

ça como, por exemplo: fever (febre), rash (erupção cutânea), headache (dor de cabeça), joint pain (dor nas articulações) e red eyes (olhos vermelhos). Ele também contém as seguintes palavras em negrito *microcephaly* e *birth defect*, palavras que aparecem no tópico *words in the story* com o significado delas em inglês.

O artigo também indica ao leitor onde ele pode obter mais informações sobre o assunto: “The U.S. Centers for Disease Control (CDC) explains on its website that there many causes of microcephaly. And the World Health Organization (WHO) said in a statement that the cause of the microcephaly outbreak in Brazil had yet to be determined.”, conforme o trecho acima o leitor pode obter mais informações no site do The U.S. Centers for Disease Control (Centro de Controle de Doenças dos Estados Unidos).

Essa referência mostra que o destinatário do texto é o Estadunidense. No entanto, por se tratar de um site público, leitores de qualquer país podem ter acesso ao seu conteúdo.

Em relação a estruturas gramaticais contidas nos textos nota-se um predomínio de sentenças na ordem direta, emprego de diversos tempos verbais, mas há predomínio do Past Simple (Passado Simples), já que relata fatos ocorridos no passado.

Apesar de tratar de um artigo impessoal, fica claro no texto de que a autora alerta que turistas devem evitar visitas o Brasil, principalmente mulheres grávidas, pois certamente poderão ser infectados com a doença causada pelo mosquito: “There is no vaccine or medicine to prevent or treat Zika. Travelers and especially pregnant women are advised to protect themselves by avoiding mosquito bites.”, “Health officials around the world are watching the situation closely.”

Conforme o fragmento acima, se trata de uma doença sem vacina ou remédios para proteção, logo, os viajantes precisam estar preparados para não serem picados pelo inseto, pois pode ser mortal. Sendo assim, o texto finaliza como se uma catástrofe apocalíptica estivesse ocorrendo no Brasil “Health officials around the world are watching the situation closely.”, o uso do Present Continuous “are watching” e do advérbio “closely” dão movimento a ação e reforça o estado de tensão e atenção.

No tópico, *your opinion*, é possível ver a recepção do texto escrito pelos leitores. Por meio da análise desse tópico, encontram-se comentários de leitores de diversos países e também de brasileiros sobre o assunto. Um deles esclarece os motivos pelos quais o governo brasileiro solicitou que as mulheres do país não ficassem grávidas, já o outro leitor sugere que a doença é um legado deixado por africanos que vieram para assistir a Copa do Mundo de futebol sediada no Brasil em 2014. O segundo artigo analisado é intitulado *Fire Shines Light on Sao Paulo Housing Shortage*, e foi publicado em 12 de maio de 2018. O artigo escrito por Jonathan Evans fala sobre um incêndio que ocorreu em um prédio público, invadido por moradores que lutam por moradia em São Paulo. O acesso ao texto está disponível no seguinte link <https://learningenglish.voanews.com/a/fire-sao-paulo-housing-shortage/4388258.html>.

A temática abordada no texto é a falta de acesso à moradia no Brasil, e principalmente na cidade de São Paulo. O artigo do site tem um tom de denúncia e procura retratar a realidade de milhares de pessoas que vivem em prédios invadidos e em acampamentos em condições precárias correndo risco de morte.

O artigo traz no início uma foto bem chocante do incêndio ocorrido em São Paulo, em um prédio no dia 1 de maio de 2018 devido a má con-

servação das instalações elétricas do edifício.



Figura 3: Incêndio de prédio em São Paulo

Fonte: Disponível em:< <https://learningenglish.voanews.com/a/fire-sao-paulo-housing-shortage/4388258.html>>

Na foto se vê o esqueleto do prédio em chamas e o fogo se alastrando para prédios ao lado. O testemunho é um recurso muito usado para o convencimento está presente no texto. Logo no início da matéria contém o testemunho de pessoas que viviam no local e há uma descrição do estado de abandono que vivem essas pessoas, fato piorado ainda mais após o incêndio, como mostra o excerto a seguir “Marta Maria Maia da Fonseca and her husband were among them. They escaped the burning building with their 14-year-old daughter. They spent that night in an open area in front of a church with several other families affected by the fire.”

Com base no depoimento pode-se confirmar o descaso por parte das autoridades da cidade para com a vida dessas pessoas, que passaram a noite em uma área aberta na frente de uma igreja com outras famílias vítimas do incêndio. Ao ler o artigo tem-se a impressão de que o site tinha jornalistas no local.

A temática da matéria chama atenção do leitor para grupos de moradores sem teto que tomaram posse de 70 prédios abandonados em São Paulo. Destaca-se a tensão existente nas grandes metrópoles por causa de moradia e como essas pessoas não são bem vista pelos

governantes e pela sociedade, como evidência o trecho a seguir: “Jose de Anchieta Rocha, Jr. is with the Housing Movement in the Fight for Justice. He said, “You can’t say this, that we’re criminals, that we’re vagrants, that we’re invaders. We occupy because there are no housing policies. We occupy because (the buildings were) abandoned, abandoned for decades.”

Nota-se no depoimento acima que tais pessoas são vistas como criminosas e invasoras, mas o líder do movimento alega que os prédios estão abandonados por muito tempo. Fica evidente que há por parte do autor do texto a intenção de fazer uma denúncia social. As presenças de muitas imagens ao longo do artigo reforçam a ideia de denúncia de um problema.

Em relação às estruturas gramaticais contidas no texto, há sentenças na ordem direta, presença dos tempos verbais Simple Past e Past Perfect com maior ocorrência.

Lendo o texto, o leitor pode ampliar seu repertório vocabular sobre o tema habitação, e conhecer sobre as condições precárias dos moradores de prédios invadidos no centro da cidade de São Paulo. No artigo são destacadas as seguintes palavras: vagrant (vagabundo), curfew (toque de recolher) e squat (moradia invadida).

O tópico your opinion traz comentários acima expressam o sentimento de pena por parte dos leitores e a esperança de que a realidade dessas pessoas mude. O leitor brasileiro entende que a causa ou problema das pessoas sem moradia deva ser uma prioridade por parte do governo, não só em São Paulo, mas também em todo o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a mostrar que os arti-

gos do site Voice of America Learning English são uma ferramenta eficaz para ensino de Língua Inglesa e para o desenvolvimento da habilidade de leitura nesse idioma. Primeiramente, os textos estão localizados em um site, sendo assim o aprendizado pode ser mais dinâmico e acessível, pois por meio de computadores, tablets ou smartphone, o estudante pode fazer a leitura deles gratuitamente, em inglês, e em qualquer lugar, e a qualquer hora, basta apenas estar conectado com a internet.

Além disso, os textos do site estão organizados em nível I, II e III, dando ao estudante a possibilidade de desenvolver a sua habilidade de ler, já que a cada nível, o número de palavras contidas nos textos aumenta, dando ao aluno a chance de ampliar seu repertório vocabular. No caso dos artigos do site analisados, o leitor já tem um direcionamento para o aprendizado de vocábulos específico, porém pode pesquisar outros com auxílio de dicionários.

O site oferece textos sobre diversos assuntos como os mostrados na pesquisa. Ao ser exposto a diversos assuntos o leitor vai ter um repertório argumentativo para sustentar suas opiniões, uma habilidade exigida também na produção de textos, principalmente para ingressar em universidades no Brasil, como em países falantes de Língua Inglesa.

Em relação ao tipo de discurso, confirma-se que os textos são impessoais e argumentativos. As sentenças contidas nos textos estão sempre na ordem direta e há um predomínio do Past Simple e do Present Perfect, já que tratam sobre assuntos ou fatos ocorridos no passado.

Há nos textos dados numéricos, imagens e depoimentos, elementos empregados para sustentar os argumentos dos autores e indicar a veracidade das informações contidas nos tex-

tos, resultando no convencimento leitor.

Nos dois textos analisados, foi possível notar a diferença de tom na forma de contar os fatos. O primeiro tem um tom mais alarmante, já o segundo um de denúncia e é mais apelativo. Além disso, tem-se uma visão de como os fatos acontecidos no Brasil são vistos e narrados por estrangeiros.

Por fim, o site também dá a oportunidade de saber como foi a recepção dos textos por parte do leitor no tópico your opinion, onde ele pode escrever o seu comentário sobre o assunto lido. Nos comentários dos textos analisados, especialmente dos leitores brasileiros, notou-se opiniões em defesa do país em relação ao assunto tratado no texto ou uma justificativa para o fato.

REFERÊNCIAS

- BRITISH COUNCIL. Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br>> Acesso em: 30 de agosto de 2018.
- BRASIL. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Linguagem, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.
- CABRAL, Amanda. A Importância do Inglês no Mundo Atual. Disponível em: <http://cefopna.edu.pt/revista/revista_13/ame_01_13_essl.htm>. Acesso em: 30 de agosto de 2018.
- CHARAUDEAU, P. Linguagem e discurso: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. A Importância do Inglês no Mundo Atual. Disponível em: <http://cefopna.edu.pt/revista/revista_13/ame_01_13_essl.htm>. Acesso em: 30 de agosto de 2018.
- CULTURA INGLESA. A importância do Inglês no Brasil. Disponível em: <<http://culturainglesa-sc.com.br/a-importancia-do-ingles-no-brasil/>>. Acesso em: 30 de agosto de 2018.
- GUIMARÃES, Elisa. Texto, discurso e ensino. São Paulo: Contexto, 2009.
- HARMER, J. How to teach English (10ª ed.) Harlow: Pearson, 2014.
- Sites pesquisados
- BRITISH COUNCIL. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br>> Acesso em: 02 de setembro de 2018.
- VOA. Voice of America Learning English. Disponível em: <<https://learningenglish.voanews.com/>> Acesso: 30 de setembro de 2018.



O “BOM PROFESSOR” DIANTE DAS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Luciana Rodrigues de Souza

RESUMO

A presente pesquisa apresenta reflexões suscitadas a partir de um estudo qualitativo bibliográfico sobre a importância da formação continuada, com foco na docência. Durante um longo período, perdurou-se a ideia de que, ao concluir um curso de graduação ou similar, o indivíduo se mostrava apto para atuar em seu segmento. Porém, será que mesmo diante de constantes transformações nos âmbitos social, econômico e político, as exigências do mercado de trabalho e para atuação na sociedade se mostram imutáveis, de tal forma a dispensar qualquer tipo de busca por informações e qualificações? Considerando a escola como “berço” da formação do indivíduo, isto é, local no qual deve despertar e consolidar competências e saberes a serem utilizados como ferramentas para além da sala de aula, reconhece-se a imprescindibilidade da coerência e encadeamento entre as ocorrências cotidianas e o conteúdo ministrado e, portanto, da necessidade de atualização docente.

Palavras-chave: Docência. Formação continuada. Sociedade.

ABSTRACT

The research presents reflections derived from a qualitative bibliographic study on the importance

of continuing education for Basic Education teachers. For a long time, it was believed that, by completing an undergraduate course or similar, the individual was able to work in their segment. However, even in the face of countless social, economic and political transformations, the demands of the job market and for acting in society remain the same, making any kind of search for information and qualifications unnecessary? Considering the school as the place responsible for awakening and consolidating skills and knowledge to be used as tools beyond the classroom, the indispensability of coherence and linkage between everyday occurrences and the content taught is recognized. the need for teacher updating.

Keywords: Teaching. Continuing training. Society.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda a temática da formação continuada de professores de Educação Básica, discutindo sua relevância para com a elevação do nível de ensino no íterim das instituições de ensino e, por conseguinte, numa formação de indivíduos conexas à realidade a qual pertencem.

Como aponta Rodrigues (s.d.), a Educação, no seu sentido mais amplo, deve consolidar competências e saberes a serem utilizados como ferramentas, as quais possibilitem que o ser humano

consiga “se guiar e navegar pelo mar de informações e significados diferentes com os quais entra em contato a todo momento”. Logo, as escolas correspondem às instituições criadas pela humanidade a fim de “socializar o saber sistematizado” (PENIN, 2001), cujos saberes são acumulados no decorrer da história e de todos os feitos culturais conquistados pela humanidade (PARO, 2010).

Por sua vez, entende-se por formação continuada um “esforço contínuo em busca de qualificação profissional, que pode ocorrer dentro de uma faculdade ou fora dela” (BRUNO et al., 2003), ou seja, compreende desde um curso de especialização a palestras, reuniões, seminários e afins; “experiências que viabilizam o contato do indivíduo com conhecimentos diferentes daquele que já possuía, permitindo-o uma atualização” (HAMADA, 2009).

Há algumas décadas, acreditava-se que, ao concluir um curso de graduação ou técnico-profissionalizante, o indivíduo se mostrava apto para atuar na sua área de formação o resto de sua vida (GÓMEZ, 1992). Entretanto, atualmente, a realidade é não condiz com essa ideia. Todos os dias transformações são suscitadas nos diferentes âmbitos que permeiam nossa vida e, por conta disso, são promovidos avanços científicos e tecnológicos, além de alterações nas concepções humanas, o que, segundo Libâneo (2008), interfere diretamente no modo de organização do trabalho e no perfil do trabalhador, repercutindo na qualificação profissional e, portanto, nos sistemas de ensino e suas instituições.

Sendo assim, a pergunta que move esta pesquisa é: qual é a importância da formação continuada para a docência e de que forma ela

pode contribuir para com a sociedade?

Altet (2001) defende a ideia de que estabelecimentos de ensino e profissionais da educação que não têm formação continuada tendem a estagnação. Libâneo (2008) justifica que novas habilidades cognitivas e competências sociais passa a ser fator determinante da condição da inclusão ou exclusão social, porque o mercado de trabalho não mais aceita mão-de-obra não qualificada. Assim, cabe relacionar a competência, portanto, à formação humana cognitiva, afetiva e social, tendo as competências sociais associadas a pessoa e sua própria formação, enquanto sujeito histórico e social que pensa e reconstrói sua própria história.

Percebe-se, então, que todos os profissionais da área da educação devem estar conscientes de que “sua formação é contínua e integrada ao seu dia a dia na escola” (GARCÍA, 1992). Vasconcellos (2007) complementa a ideia, afirmando que “investir um pouco mais na revisão de sua prática e na capacitação para uma nova terá melhores resultados, o que o animará a continuar a mudança”.

Desse modo, o trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro discorre sobre a formação inicial do professor, assim como as incumbências e expectativas do professorado; o segundo, expõe a perspectiva acerca da formação continuada e, na sequência, sobre as possibilidades de melhora para o exercer da docência. Por fim, são apresentadas as considerações finais obtidas por meio da pesquisa e elaboração do referido trabalho.

1. A formação inicial e a complexidade do professorado

Ao analisar o histórico da formação do professor, evidenciam-se mudanças associadas aos conceitos do âmbito escolar, prevalecendo ideias distintas de escola, ensino, currículo e representações da imagem do docente (GÓMEZ, 1992); focaremos nas duas concepções destacadas nessa trajetória: a do professor enquanto técnico-especialista e a do professor como prático-autônomo.

A prática do professor enquanto técnico-especialista é, em consonância com Gómez (1992), “dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”, ou seja, o profissional aprendia uma espécie de passo a passo para lidar com ocorrências prefixadas e somente para com estas. Este modelo de racionalidade técnica prevaleceu durante muitos anos no contexto escolar e nos centros de formação profissional. Todavia, essa concepção foi substituída à medida que fora reconhecido a importância do professor saber lidar com situações que não estejam preestabelecidas, afinal, como pontua Gómez (1992), “não existem realidades objetivas passíveis de serem conhecidas, pois as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula”. Dessa maneira, passa ser reconhecida a ideia de que não existem conhecimentos e soluções destinados a cada situação, mas sim a necessidade do profissional saber como agir em momentos específicos a partir do processo de reflexão.

O profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. [...] A prática assume função fundamental neste modelo de formação de professores. Isso faz com que o conhecimento-na-ação, a re-

flexão-na-ação, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (conceitos desenvolvidos por Schön) dependam da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real. (GÓMEZ, 1992)

Para tanto, o professor tem que adquirir um conhecimento construído por ele próprio e não por meio de teorias já definidas antes do momento da ação. Logo, a prática no currículo docente se associa a um “processo de investigação”, tornando relevante a complexidade do processo educacional e, então, permitindo a compreensão e reflexão das situações de forma ímpar. Nota-se que o pensamento prático do professor não é algo passível de ensino, mas sim de assimilação.

A escola permite uma série de experiências da maior relevância para as novas gerações: a alegria do encontro, a convivência, a socialização, o acesso privilegiado à cultura, o prazer de conhecer, o desenvolvimento de formas específicas de perceber, sentir, raciocinar, valorar. É este enorme e, em certo grau, quase que insondável desafio, que faz do magistério uma atividade essencialmente humana. Na medida em que ajuda o discente a ter acesso à cultura, refletir, imaginar, criar, atribuir valor, criticar, desenvolver a consciência, o professor trabalha com a produção de sentido, tendo, portanto, um papel decisivo na tarefa de humanização. (VASCONCELLOS, 2007)

Considerando como fundamental no processo educativo, com base nas ideias de Altet (2001), o docente é o profissional que articula o processo de ensino-aprendizagem, ao passo que, ao ensinar, cria condições de aprendizagem e interage em sala de aula. Assim, o ensino não se refere somente à transmissão de conteú-

dos, pois a aprendizagem varia de acordo com as relações estabelecidas, as experiências, interações, ações em diferentes situações e reações dos alunos. Embora o professor planeje e prepare o seu trabalho, não há como prever totalmente o que acontecerá em sala de aula, visto que cada situação deve ser analisada em seu contexto, levando em conta todo o processo e, para Altet (2001), “isto requer uma grande quantidade de tomadas de decisão, uma mobilização dos conhecimentos dentro da ação e, até mesmo, uma modificação de decisões na ação em sala de aula”.

Nessa perspectiva, Veiga (2010) defende a ideia de que o “ser professor” vai além do papel de ministrar aulas, pois também está relacionada com as buscas por “novas possibilidades de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar [...] A docência ganha significado quando é exercida com ética!”.

Nóvoa (1992) diz que os saberes que fazem parte da docência são os saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes construídos nos espaços da experiência, assim, “os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática” (VEIGA, 2010). Assim, o professor é:

[...] um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. É um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

(TARDIF, 2002)

Lima (2010) e Nóvoa (1992) ressaltam a importância de o professor refletir sobre como ensina e também sobre seu próprio processo de aprendizagem. Essa análise crítico-reflexiva diante de sua formação e postura profissional é fundamental, afinal,

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992)

Por fim, não existe uma única maneira de resolver os dilemas emergentes de sala de aula, exigindo que o professor reflita diante destes e também sobre o seu papel como educador, permitindo-o buscar o caminho que achar mais coerente com a sua realidade, suas necessidades e seus anseios pessoais e profissionais. Em consonância com os autores, então, estes entraves devem ser vistos como desafios a serem enfrentados pelos educadores, suscitando a necessidade de busca por novas aprendizagens e informações e, portanto, de formação continuada.

2. Formação continuada pela ótica dos estudos

Freire (2002) afirma que nós, seres humanos, “somos inteireza e, ao mesmo tempo, seres inacabados [...] sempre buscando respostas, resolvendo ou inventando problemas; uns mais conscientes, outros menos, mas sempre dando

significado ao que nos rodeia”. Entende-se que os indivíduos necessitam de respostas para os seus problemas, com intuito de realização plena, mas até o momento em que novas adversidades aparecem, e então recomeça todo o ciclo que se refere a busca pelo conhecimento; o ser humano vive uma constante busca pelo conhecimento (FREIRE, 2002).

O conceito pedagógico do termo formação, de acordo com Fabre (1994 apud ALTET, 2001), surgiu na França em 1938, e remete à ideia de qualificação através de curso, diploma ou a programas de formação, de modo a formar alguém em alguma coisa por meio de algum conhecimento; esse processo se inscreve num contexto social e econômico, cuja aquisição de saberes se dá por sujeitos em aprendizagem que almejam se adaptar a um contexto cultural e/ou profissional.

Sendo assim, Demailly (1992) classificou os projetos de formação continuada em quatro modelos: forma universitária, forma escolar, forma contratual e forma interativa-reflexiva. Segundo a autora, a forma universitária corresponde as propostas formais, extensivas, associadas a uma instituição formadora que proporcionará uma titulação específica. A forma escolar, porém, abrange cursos cujas bases formais são estruturadas por organizadores ou contratantes e, comumente, debatem temáticas reais ou desencadeadas pela incorporação de inovações. Já na forma contratual, existe uma negociação entre parceiros para que o programa seja desenvolvido, podendo esta oferta partir de ambas as partes. Por fim, a forma interativa-reflexiva tem as iniciativas de formação a partir da ajuda mútua entre os indivíduos, como uma troca de experiências.

Nóvoa (1992), por sua vez, reorganizou esses

quatro modelos em dois grupos, sendo eles: modelo estrutural e modelo construtivo. Quando nos referimos ao modelo estrutural, há o englobamento da perspectiva universitária e escolar, uma vez que é fundamentado na racionalidade técnico-científica em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Neste caso, os projetos são ofertados por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho. Em contrapartida, o modelo construtivo interliga o contratual e interativo-reflexivo; parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Este prevê avaliações e auto avaliações do desempenho dos envolvidos, que podem ter um caráter informal; implica uma relação em que formadores e formandos são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação, em que todos são corresponsáveis pela resolução dos problemas práticos. É comum o uso de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além, de exercícios experimentais seguidos de discussões.

Um programa de formação continuada se desenvolve um campo complexo e a escolha do melhor modelo ficará condicionada à conjunção de forças desse campo (NÓVOA, 1992). Isso significa que um bom modelo para um grupo, pode não o ser para outro, sendo dependente, portanto, das expectativas e desejos dos participantes.

Nessa perspectiva, Gatti (2003) defende que “a

formação continuada de professores consiste numa questão psicossocial em função da multiplicidade de dimensões que essa formação envolve”. O autor ressalta cinco dessas dimensões:

- a. Especialidade: envolve a atualização do universo de conhecimentos dos professores e ancora-se na constante reavaliação do saber que deve ser escolarizável;
- b. Didática e Pedagógica: aborda-se o desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada, conferindo à prática docente sua essência social, historicamente definida pelos valores postos no contexto, isto é, por vezes, propostas didáticas poderão se confrontar com as experiências, expectativas pessoais ou desejos dos profissionais;
- c. Pessoal e Social: relaciona-se à perspectiva da formação pessoal e do autoconhecimento, é enfocada pela necessidade de interação em contextos diversos e a necessidade de entender o mundo e a sua inserção profissional neste mundo;
- d. Expressivo-comunicativa: dispõe de valorização do potencial dos professores de sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender, por meio de uma busca de caráter operacional, técnico;
- e. Histórico-cultural: aborda-se conhecimentos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais, incluindo a história da Educação, da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto. (GATTI, 2003)

Ademais, Gatti (2003) complementa a ideia afirmando que um projeto de formação con-

tinuada não pode ser construído ignorando o conjunto das dimensões envolvidas, a natureza e as características psicossociais do ato educativo. Assim, os contextos institucionais e sociais que enquadram as práticas dos professores são diversos e as demandas por educação se constroem em campos bastante diferentes.

Com base nos três mestres de Rousseau, Nóvoa (1992) define três pilares responsáveis pela formação docente, sendo estes de natureza individual, dos outros e das coisas, ou seja, a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. Vincula-se à autoformação o processo individual e reflexivo, onde os episódios de sua própria vida são ressignificados a partir de experiências e vivências atuais, bem como ocorrências contemporâneas têm diferentes repercussões a partir da história de cada indivíduo. No caso da heteroformação, estão compreendidos os “bastidores teóricos que dão suporte ao vivido”, como leituras, palestras, cursos etc.; é o que os outros ensinam. Já a ecoformação está diretamente associada ao que o contato direto com o ambiente e as coisas podem oferecer, ou seja, uma formação a partir das experiências e partilhas que, se refletidas coletivamente, viabilizam a formação compartilhada.

Entre os recentes estudos sobre a formação de educadores, encontra-se uma valorização do pensamento reflexivo e investigativo. O movimento internacional contemporâneo parece ser uma resposta crítica à consideração do professor como um técnico, que cumpre as reformas educativas. Segundo Zeichner (1993 apud HAMADA, 2009), esta bandeira da reflexão denota o reconhecimento do papel ativo dos educadores, a valorização de suas próprias teorias pautadas na riqueza da experiência de sua ação pedagógica, e a necessidade de um

processo de aprender a ensinar que se prolongue durante toda a sua carreira profissional.

Visto deste modo, a formação contínua é, também, um espaço onde se lida com as memórias, onde se desvelam subjetividades e passam a ser compartilhadas, conscientizadas, problematizadas. Gómez (1992) pontua que:

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma resposta totalizadora, que captura e orienta a ação. (GÓMEZ, 1992)

O sistemático esforço de análise, provocado pela reflexão, implica no enfrentamento dos não-saberes e na busca constante do educador curioso, inquieto, com uma bagagem cultural enriquecida pelas oportunidades sempre buscadas (VASCONCELLOS, 2007). Para isso, é preciso, de acordo com Dewey (1959 apud GATTI, 2003), a conscientização de nossos próprios hábitos, responsáveis por moldar nosso modo de pensar e que colam ideias em velhas estruturas já conhecidas, impedindo que a prática e a teoria possam ser vistas por ângulos diversos, opostos e complementares.

Assim, o professor que quer melhorar sua prática docente não pode ignorar o conceito de prática reflexiva (LIMA, 2010), pois como já dizia Freire (2002), “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatiza-

dos pelo mundo”. Subentende-se que o processo de conscientização se desenvolve à medida que as pessoas, coletivamente, discutem, enfrentam e resolvem problemas comuns.

No contexto escolar, Marin (2002 apud LIMA, 2010) defende o mesmo raciocínio, afirmando que o processo de formação continuada deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos; deveria partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num contínuo, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo.

Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Sendo assim, entende-se que a formação de professores corresponde a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que estuda os mecanismos por meio dos quais o professorado (seja em formação ou em exercício) se submetem a experiências de aprendizagem individuais ou coletivas, objetivando se apropriar e aprimorar conhecimentos, competências e disposições, permitindo-os intervir profissionalmente no desenvolvimento de seu ensino, do currículo e da escola, e, portanto, na melhora da qualidade educacional. (GARCÍA, 1992)

3. Os benefícios da formação continuada para o professorado

No ponto de vista legal, os fundamentos norte-

adores da prática educativa, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), consistiam nas Leis N°4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82. Hamada (2009) aponta que uma nova legislação pode reorientar perspectivas, mas seu impacto total leva anos para se fazer perceber no concreto dos sistemas. Ainda que a LDB ressalte questões de como os conteúdos curriculares são colocados aos educandos por parte dos educadores, percebe-se que existe uma nítida desvantagem para com o ensino e a aprendizagem, atribuída pela falta de preparação, insegurança e até mesmo, a perda das qualidades do trabalho docente, o que comprometerá a educação de qualidade, essencialmente da escola básica. E é justamente por conta desse cenário que, em 2009, através do Decreto N° 6.755, em seu artigo 2°, incisos I, II, VII e XII, instituiu-se uma política nacional de formação de professores do magistério da Educação Básica.

I - A formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - A formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

VII - A importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que con-

correm para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

XII - A compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2009, p.1)

O Art. 8°, parágrafo 1°, do mesmo documento, institui que serão ofertados, pelas instituições públicas de educação, concomitantes aos projetos escolares, cursos e atividades formativas, conforme Brasil (2009): “§ 1° A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância”.

Percebe-se que, no ponto de vista legal, defende-se a ideia de formação continuada do professor. Assim, Alonso (1985) destaca o perfil do novo profissional:

Torna-se um profissional efetivo, em contraposição ao tarefeiro ou funcionário burocrático. Esse profissional terá que ser visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação; um profissional independente com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades, alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores e, finalmente, alguém que tem seus olhos para o futuro e não para o passado. (ALONSO, 1985)

Nóvoa (1992), relaciona cinco facetas que definem o “bom professor”: conhecimento, cultura profissional (formação contínua), tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso so-

cial.

a) A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Trata-se de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber.

b) A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos colegas. Os médicos, os engenheiros ou os arquitetos têm um papel dominante na formação dos seus futuros colegas. O mesmo não se passa com os professores. A partilha, a troca e as discussões indicam novos caminhos para a formação contínua. Se é natural em outras profissões, que assim seja no magistério também, tanto no que diz respeito ao primeiro momento da formação dos professores (licenciatura), quanto no segundo momento dentro da própria escola.

c) A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico. As dificuldades levantadas pelos “novos alunos” (por aqueles que não querem aprender, por aqueles que trazem novas realidades sociais e culturais para dentro da escola) chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo-a-corpo diário a que os

professores estão obrigados.

d) A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola. A partilha e a reflexão coletiva dão sentido ao desenvolvimento profissional dos professores.

e) A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

É necessário aprender a comunicar com o público, a explicar o trabalho docente, a conquistar a sociedade, resgatando a importância e a valorização do trabalho docente. (NÓVOA, 1992)

Diante das possibilidades de formação continuada, é preciso que o processo educativo da escola e a valorização profissional seja traduzida em políticas públicas permanentes ao estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e condições dignas de trabalho para que as facetas propostas por Nóvoa (1992) sejam atingidas.

O profissional comprometido com seu trabalho sabe que sua formação não termina na graduação. A universidade aponta caminhos, fornece conceitos e ideias e o essencial para sua especialidade. Para se capacitar cada vez mais na profissão os gestores e professores devem constantemente participar de formação continuada, estudando, aprendendo na prática, pesquisando, observando, errando muitas vezes até serem um profissional competente. Sobre tudo, o profissional da atualidade terá cada

vez mais que se especializar, sendo inovador, criativo e imaginador, pois, nos dias de hoje, os profissionais de educação competem com a tecnologia e, por isso, sua tarefa principal é estudar e se atualizar cada vez mais.

Do contrário, Vasconcellos (2007) enfatiza que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente nos deparamos com uma política socioeducativa que busca bons resultados e a qualidade total no ensino brasileiro. Política esta, que atribui a responsabilidade dos resultados aos professores, que são considerados os principais sujeitos da ação educativa. Quando se refere aos alunos no processo educativo, os autores apresentados dizem que estes são sujeitos de uma sociedade que demanda ações da escola para que colabore, conjuntamente com o poder transformador do conhecimento e da educação, na construção de um futuro promissor a esses educandos e à sociedade na qual está inserido. Mas que fazer para atender às diversas e complexas expectativas? O primeiro passo seria a formação continuada dos profissionais da educação em busca de respostas às suas angústias e solução de questões educativas emergenciais.

Em síntese, a formação continuada do professor é responsabilidade de todos os agentes envolvidos no sistema escolar, cada qual com sua parcela de responsabilidades e atribuições. Porém, quem está na linha de frente junto aos alunos é o professor.

O professor é o protagonista na ação educativa, logo, o mesmo deve estar aberto às mudanças, à prática-reflexiva, às discussões em grupo sobre problemas globais que demandam ações conjuntas. Cabe a equipe gestora promover o envolvimento da comunidade educativa, principalmente do corpo docente, para que todos se sintam parte, colaborem e se “responsabilizem” pelo sucesso ou insucesso do que se propuseram a realizar.

Reconhece-se, ainda, que a responsabilidade dos bons resultados não pode ser atribuída somente ao corpo docente, uma vez que existem várias situações que influenciam diretamente nos resultados, tais como a violência urbana, à falta de perspectivas profissionais e o aumento da competitividade e do individualismo provocados pelo atual sistema econômico e social. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, então cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há políticas ou programas de formação continuada que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional.

Por fim, vê-se a escola como um dos lugares de formação de professores: é um espaço de análise partilhada das práticas, enquanto rotina de acompanhamento, supervisão e reflexão sobre o trabalho docente. É fundamental que haja transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional, relacionando a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. (Org.). Formar professores para uma nova escola. São Paulo: Pioneira, 1985.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). MURAD, Fátima; GRUMAN, Eunice (trad.). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. rev. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRASIL. Decreto no 6.755, de 30 de janeiro de 2009. Dispõe sobre Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 janeiro 2009, ano CXLVI, n 21, p. 1/2.
- BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. O coordenador pedagógico e a formação docente. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- DEMAILLY, C. L. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In António Nóvoa (Ed.), Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.
- FREIRE, P. Pedagogia da indignação. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GATTI, B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa n.119. – Fundação Carlos Chagas: Julho, 2003.
- GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93 – 114.
- HAMADA, C. A. Políticas públicas e a formação docente. São Paulo, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.
- LIMA, A. C. R. E. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- NÓVOA, A. Os Professores em Formação. 3.ed. Lisboa/Portugal: Pub. Dom Quixote, 1992.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 25- 33.
- PARO, V.H. Administração escolar: introdução crítica. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PENIN, S T de S. Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? Módulo I. Brasília: CONSED- Conselho Nacional de Secretários da Educação, 2001.
- TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento. In: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Para Onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. 12ed. São Paulo: Libertad, 2007.
- VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.



GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EJA¹

Diego Elias Santana Duarte²

RESUMO

Dois aspectos são os que fundamentam esse artigo: a administração escolar e a gestão escolar. Nele se discute qual o papel do gestor que recebe na EJA o aluno adulto, bem como aquele que, apesar de jovem, está distante da escola há algum tempo. É um olhar do que é ser gestor e saber compreender como lidar com diferenças que podem gerar conflitos, mas se vistas com a prática pedagógica, com a didática que atenda a diferença, que respeita os universos distintos, mas que saiba unir essa diferença entre eles e tornar isso um estimulante; o atrativo que falta para fazer com que ambos, adultos e adolescentes sintam prazer em estar no ambiente escolar e enxerguem muito além do que a mesmice da escola tecnicista, tradicional e formadora de meros leitores, sendo como os analfabetos funcionais. A proposta é definir o papel do conjunto responsável por essa gestão, ou seja, o envolvimento que a lei, o Estado, a família, a sociedade e os alunos distintos devem ter para que a EJA cumpra o papel que lhe é devido.

Palavras-chave: EJA; Gestão Escolar.

ABSTRACT

Two aspects are the basis of this article: school

administration and school management. It discusses the role of the manager who receives the adult student in the EJA, as well as the one who, despite being young, has been away from school for some time. It is a look at what it is like to be a manager and to know how to understand how to deal with differences that can generate conflicts, but if seen with the pedagogical practice, with the didactics that meets the difference, that respects the different universes, but that knows how to unite this difference between them. and make it a stimulant; the attraction that is missing to make both adults and teenagers feel pleasure in being in the school environment and see far beyond the same technicist, traditional school that trains mere readers, being like the functional illiterates. The proposal is to define the role of the group responsible for this management, that is, the involvement that the law, the State, the family, society and distinguished students must have so that the EJA fulfills the role it is due.

Keywords: EJA; School management.

INTRODUÇÃO

A Gestão Democrática na escola é um tema de discussões muito interessantes, bem como importantes para a transformação da escola do sé-

1 - Educação de Jovens e Adultos.

2 - Pós-graduado em Gestão Ambiental – geografiasuave@gmail.com

culo XXI, principalmente, com o que aconteceu com a Educação após/durante a pandemia. Já não é de agora que se discute a decrepitude por que passa a Educação brasileira. Essa realidade ainda é mais gritante quando se fala em Educação pública, e, a partir da Constituição de 1988, que tem princípios sobre a gestão democrática, no artigo 206, inciso VI, essa discussão se torna mais evidente. Esse princípio é ratificado e sofre desdobramentos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB 9394/96), que no artigo 14 garante os sistemas de ensino que terão autonomia ao definir normas de uma gestão democrática, especificamente no ensino público em se tratando de Educação Básica. Nesse quesito, traz ainda que as suas peculiaridades e os princípios precisam da participação dos profissionais na elaboração do Projeto pedagógico da Escola, da efetiva participação das comunidades escolares e local, no que se entende por conselhos escolares ou equivalentes a isso.

A questão que direciona essa busca, no intuito por obter respostas, quanto à gestão democrática é o como a gestão pode contribuir e possibilitar aos profissionais, bem como alunos possam permanecer na EJA, modalidade de ensino com as formas de adversidades próprias desse modelo?

A comunidade precisa se fazer presente como parte integrante do cotidiano escolar, respaldada em seu Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, tendo clareza sobre as formas e mecanismos dessa participação. Assim, os meios estarão facilitados nessa parceria que a escola disporá ao incentivar as partes envolvidas no processo educativo, a desenvolver a relação do pertencer junto com a escola nesse processo.

Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar são dois documentos fundamentais e

indispensáveis na realização dessa realidade. Devem pensar nas práticas educacionais, que fazem parte da realidade escolar, ao que dizem respeito a dados sobre o processo ensino-aprendizagem, no que diz respeito da relação com as famílias, a questão curricular, a organização docente, e, a gestão administrativa.

Esse entendimento todo é o que une a sociedade como um todo, que é responsável pela qualidade do ensino, estando ao lado da escola para que a gestão da administração escolar esteja amparada na Constituição, na LDB, na atuação da família e da sociedade civil que deve ser presente, parceira e atuante, para que o jovem saia da escola apto ao mercado de trabalho e ofereça qualidade no processo de produção, e contribuição para o crescimento do país, permitindo que todos tenham acesso, infraestrutura, condições dignas de sobrevivência e sejam partícipes na sociedade, contribuindo com tudo o que recebeu da escola, de maneira a devolver à sociedade em bens, serviços e manutenção da vida e da sustentabilidade que tanto o planeta necessita.

Neste artigo queremos propor um entendimento quanto ao que é gestão escolar, diferente da administração escolar, porém, temos de tratar ambos os termos em paralelo e compreendermos que são duas funções que dependem uma da outra. Quando apenas falávamos em administração escolar, focava-se, no passado, a administração do complexo escolar, ou seja, da infraestrutura. Os diretores escolares vivam mais focados no que apresentar nas prestações de contas, na conservação do prédio, na administração do contingente, nas atribuições e manutenção do efetivo docente, do corpo administrativo que cuidava da estrutura da escola, e, quanto ao pedagógico, função relegada ao coordenador e ao próprio corpo docente nos planos anuais e planos de aula, mas quanto ao Projeto Político Pedagógico, um olhar

despercebido para se compreender o que é a política pedagógica.

Podemos tomar como empréstimo o que Rodrigues, Oliveira e Silva (2017) falam dessa diferença entre um termo e outro: “Os conceitos “administração da educação” ou “gestão da educação” confundem-se porque estão ligados ao conceito de gerência, administração, tomada de decisão, organização, direção, no entanto, a gestão da educação, ou gestão escolar vai além dos conhecimentos administrativos e pedagógicos por ser necessário o diálogo entre as partes envolvidas, para que se atinja o objetivo principal que é ensinar”.

Assim temos, portanto, de compreender que gerir é mais que o ato pedagógico e administrativo, pois envolve a questão do ensinar; temos subentendido nessa expressão, a didática do ensino. A prática escolar. O olhar, ouvir, compreender, retomar, participar, atuar, dividir, conduzir e permitir que o processo ensino-aprendizagem seja mais efetivo na condução do saber, tendo oportunidade de que cada um, dentro desse processo, possa participar de maneira efetiva na construção do intelecto, sendo todos atores protagonistas na arte do conhecer e desenvolver saberes fundamentais, para que todos sejam tidos como iguais e respeitados no campo em que cada um domina, bem como serem tanto quanto respeitados no que desconhecem, dividindo com o outro, portanto, o saber do outro, as habilidades do outro, em que um complete o não conhecer do outro. É uma educação qualitativa, participativa e tenha apenas como quantidade o tamanho do conjunto do saber de todos.

A organização escolar é uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios a fim de alcançar ob-

jetivos educacionais. (LIBÂNEO, 2007, p. 316)

Veja-se que o autor fala em unidade, portanto, quando tratamos de escola, devemos compreender que essa unidade envolve toda a sociedade, uma vez que uma educação qualitativa devolverá à sociedade aquilo que ela contribui para a construção dessa qualidade. É o receber frutos que foram plantados, bem cuidados para que cheguem a nós para nos nutrir e nos manter vivos. A Educação bem gerida estará amparada nesse retorno do que a ela é oferecida.

Ao se falar em Gestão Democrática, temos, como fundamental preocupação, que a EJA é uma modalidade de ensino e faz parte do processo a ser construído diariamente, em que se resgata pessoas, antes adultos que não puderam ou não quiseram estudar, e, nos dias atuais, há jovens nas mesmas condições que deixaram a escola, e hoje voltam na busca de qualificação, assim, manter essa juventude dentro da escola é parte importantíssima do gestor escolar atuar para que não haja nova evasão escolar. Mas, fazer permanecer esse jovem ali até a conclusão do Ensino Básico obrigatório no país.

O como fazer é que é o grande desafio da Gestão Escolar. Temos uma Educação em situação de ladeira abaixo nos últimos anos. Tivemos o importante decênio da educação na década de 1990, e, em pouco tempo esse trabalho pensado naquela década, tornou-se um dos mais graves problemas da atualidade.

Motivos diversos levaram ao descaso escolar, a falta de investimento, de políticas públicas, a evolução tecnológica, a ruptura da família, o descaso do governo, a libertinagem educacional com profissionais que pensam diuturnamente apenas no quinto dia útil, na falta de

qualificação docente, de projetos que atuem na qualificação, pesquisa e investimento no tempo integral de trabalho docente, mas tempo esse, dividido entre a primeira jornada dos três períodos do dia que seja a de atuação em sala, no segundo momento, o tempo, o dinheiro e a condição humana para que seja um pesquisador. O terceiro tempo de jornada, a convivência justa e efetiva junto à família.

Oportunizar condição de moradia, distância mínima entre escola e casa, salário adequado a atender todas as necessidades, lazer, férias, acesso à cultura, viagens e pesquisa, para que isso tudo seja dado como retorno no trabalho comprometido com formação intelectual do discente que fica à mercê da vontade do docente.

Rodrigues (2021) dá uma panorâmica quanto ao que é importante essa realidade da Gestão Escolar ao dizer que:

Do ponto de vista social, ou político-pedagógico, a relevância deste projeto reside no fato de que a EJA está presente nos dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira. Desde a Constituição de 1988, com a ideia-chave da educação como direito de todos até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a qual tornou a Educação de Jovens e Adultos uma política de Estado. A LDB em seu artigo 37, nos incisos 1º e 2º, discorre:

§1º Os sistemas assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e esti-

mulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996)

Se do texto acima temos a informação de que a LDB tornou a questão da Educação uma política de Estado, temos, portanto, que o Estado é composto, assim, por dizer, da própria Educação, que aliás, o Estado é formado a partir da concepção de Educação. Vejamos: grosso modo refere-se ao conjunto de instituições de apoio que regulam e que têm soberania ao longo de um território definido e de uma população. Dessa feita, uma instituição é formada com base em normas e preceitos estipulados pela lei, pelo texto obtido a partir do conceito de escrita, que depende para sua existência da formação intelectual do indivíduo que o formula. E, política é o conjunto de normas e bases que sustentam o Estado, para a manutenção da ordem, do estudo, da sociedade civilizada que promove e produz as riquezas desse Estado, que administrará isso e devolver em benefícios à população. É a administração da coisa pública que dentre ela está a Educação que, por sua vez, deverá gerir, ou seja, ser gestora da Educação que é uma das riquezas de uma nação. Com isso, a lei que regulamenta a Educação deve pensar nesses quesitos para que possa dar a devida funcionalidade à Educação.

Do parágrafo primeiro, da referida lei, no excerto acima, temos que se deve pensar em como atender a esse alunado que chega com necessidades diferentes daquele que está matriculado na escola regular. O sujeito dessa modalidade de ensino tem prioridades diferentes, um horário reduzido, e sua aprendizagem deve se ocupar de forma mais objetiva quanto ao aprendizado, isso quer dizer que a prática pedagógica a ele aplicada deve ter dinâmica interessante que o faça permanecer na escola, e, não deixar mais uma vez o ensino, eva-

dir-se por não haver motivação suficiente para estar ali. Esse papel é de obrigação do gestor escolar. Mas, é um processo a ser pensado em conjunto com o corpo docente, coordenação, documentos oficiais, órgãos responsáveis pela Educação, família e sociedade compondo assim o que é previsto em lei, para que essa modalidade de ensino não seja mais algo como quando havia no país, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que meramente ensinava quando muito o nome do indivíduo, assim permitindo que fosse leitor, cumprindo a política de cabresto imposta no país.

Gestão escolar pode ser pensada a partir da seguinte formulação:

É uma questão de respeito a si e ao grupo; ao não nos dedicarmos ao planejar, desvalorizamos nossa própria atividade. É também uma questão de ética, de responsabilidade por uma tarefa que assumimos e nos é delegada socialmente. (VASCONCELLOS, 2000, p. 62)

Isto é, se não pensarmos no todo, não teremos e não seremos gestores do que nos é delegado a fazer pela Educação. A gestão está ligada à realidade do PLANEJAR que pode ser compreendido como refletir sobre a realidade, perceber todas as necessidades, é um re-significar o que devemos fazer, ir em buscar de uma carpintaria de formas de enfrentamento, e, comprometer-se para transformação da prática metódica em pedagógica, didática e de mutação do pensamento do indivíduo. O ato de pensar a prática, uma maneira de organizar ideias; tomar decisões quanto a ação a ser colocada em prática, é o planejamento.

Podemos pensar que a Gestão Escolar nasce de diversas preocupações. Não é de agora que temos relatos da vontade de formação ou alfabetização do ser humano, mas, nesse

contexto, sempre houve a preocupação com a formação/alfabetização também daqueles que não puderam ou não quiserem no momento oportuno essa realidade. Historicamente há movimentos em torno disso.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010, o Plano Nacional de Educação (2014), foram fortalecidos a partir do Fórum Nacional de Educação, pensando assim diante ao desafio da criação do que poderia ser o sistema nacional de educação; permitindo surgir disso o importante tema que é a gestão democrática, havendo, portanto, participação popular no planejamento. Isso gerando a organização da educação nacional que passou a fazer parte definitiva na pauta do debate político e educacional.

Desse passo a passo desde a Conferência, temos que a EJA se constitui em objeto de atenção da gestão educacional. A história mostra como desde o princípio se pensou nessa modalidade de ensino:

A I Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Elsinore (Dinamarca) logo depois da II Guerra Mundial (1949), entendeu a Educação de Adultos como uma espécie de educação moral. A II Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Montreal (1960), no Canadá, teve dois enfoques distintos: a Educação de Adultos, concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou educação comunitária. Na III Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Tóquio (1972), ela foi entendida como “suplência” da educação fundamental (escola formal). Em 1985, foi realizada a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, na

cidade de Paris, caracterizando-se pela pluralidade de conceitos. Em julho de 1997, a Unesco realizou, em Hamburgo, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte V), aprovando a “Declaração de Hamburgo” e adotando uma “Agenda para o futuro” que incluiu a “Década Paulo Freire da Alfabetização”, entendendo a Educação de Adultos como um direito de todos e destacando a importância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. Essa Declaração realçou a importância da diversidade cultural, os temas da cultura da paz, da educação para a cidadania e o desenvolvimento sustentável. (GADOTTI, 2013, p.15)

Podemos compreender que ao se falar em EJA, a Educação pensa mais que apenas na formação ou alfabetização, continuação permanente ou demais termos, mas insere outras comunidades nessa realidade como mulher, indígenas e a cultura como um todo. É um processo de inclusão que torna ainda maior a responsabilidade de se pensar em gestão escolar.

Essas conferências, bem como todas as motivações oficiais, debates, congressos, encontros, pareceres, documentos oficiais quando tratados ao que dizem respeito à EJA estão indiretos ou diretamente ligados ao que diz a LDB:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. [...] § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas

as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames [...] Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

Ou seja, é uma gestão escolar que pensa não só na alfabetização daquele que se distanciou, mas prepará-lo para o prosseguimento dos estudos no âmbito da realidade acadêmica superior.

A gestão escolar precisa pensar sempre no indivíduo que chega à escola em busca de formação, mas, pensar mais ainda quando se trata daquele que volta à escola depois de algum tempo, dessa feita, entender que:

[...] o que aproxima o ensino fundamental e médio da EJA são as trajetórias de vida dos jovens e adultos tão parecidas hoje quanto nos seus tempos de crianças e adolescentes. As diferenças estão em que essas trajetórias foram piorando e as possibilidades de articulá-las com as trajetórias escolares foram se tornando mais difíceis. Daí que até adolescentes sejam forçados a optar por EJA. Os educandos (as) são o elo mais permanente entre o sistema escolar e a EJA. (ARROYO, 2011, p. 49)

Ou seja, os ensinos Fundamental e Médio dão a oportunidade de continuidade permanente nos estudos, mas que aos que deles não puderam usufruir, há, então, os que vão em busca da EJA e devem ter essa diferença garantida como oportunidade de busca, recuperação de uma trajetória que permita ser inserido sem ser preterido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, pensado nesse processo todo de compreensão do que é a gestão escolar, podemos compactuar com que diz Muchielli (1981): “Adultos são homens e mulheres com mais de 23 anos que ingressaram na vida profissional, assumindo papéis sociais e responsabilidades familiares contando com uma experiência direta do existir”. Mas, considerar que esses mesmos adultos, podem ingressar nessa realidade, despreparados para cumprir esse papel, e, serão esses adultos que irão à escola tardia-mente, daí, entre eles, na EJA, teremos o adolescente com quem conviverão no processo ensino-aprendizagem.

Esse adulto tem realidades distintas do adolescente e, conforme Bellan (2005) “ele tem plena consciência de suas ações e pode tomar decisões responsáveis em sua vida”, defendente do adolescente, pois, quando falamos na EJA, ambos vão à sala de aula cansados, muitos, casados, alguns deles têm filhos, responsabilidades, experiências de uma vida, pessoas oriundas de culturas e realidades distintas, e, ali na escola terão a convivência conflitante com a diferença de idade. Daí cabe ao gestor escolar ter essa visão do todo do que hoje é a EJA, ou seja, não mais aquela escola formadora de pessoas alfabetizadas, mas que na verdade seriam eleitores que saberiam escrever o nome e contribuir com o voto de cabresto, em um país que vivia a imposição ditatorial, a pressão política dos coronéis que submetiam seus correligionários ao capricho deles, mandantes e que faziam do povo, principalmente, do analfabeto, ou do semialfabetizado verdadeiros vassalos.

Segundo Freire (1992) “as relações do homem com o mundo, independem do fato de ser alfabetizado ou não, basta ser homem para reelizá-las, para ser capaz de captar os dados da

realidade, de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo”. E, Bellan (2005) diz que: “o aluno adulto sabe o que quer, sabe o valor da educação em sua vida e como isso pode contribuir para o crescimento dele como ser humano e cidadão, por isso quando devidamente motivado, se torna participativo e entusiasmado”, mas, esse aspecto não compactua exatamente com o adolescente que está inserido nessa Educação tardia, e, os conflitos e pontos de vista devem ser compreendidos e geridos de maneira que haja equilíbrio e aceitação de ambos os lados no processo em que estão juntos, isto é, no processo ensino-aprendizagem.

Podemos entender que ambos sejam como Freire (1980) interpreta o ser humano: “a educação crítica considera os homens como seres em desenvolvimento, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada”, assim, compete à escola, mesmo que trate do adolescente ou adulto, perceber que eles são parte de um processo, são como uma pedra bruta a ser lapidada.

Para Nogueira (2009) “o docente precisa considerar que lecionar envolve, além do domínio de técnicas pedagógicas e estratégias específicas um olhar afetivo para com o estudante”, dessa feita, esse olhar é que fará a diferença, contudo, esse olhar deve ser constantemente despertado ou lembrado por aquele que tem como responsabilidade a gestão escolar.

Pode-se dizer que cabe ao gestor, muitas vezes, abdicar de muito de si para outrem. É um sacerdócio. Um missionário em campo na busca de ovelhas. Um pastoreio de homens adultos, de jovens que foram até então preteridos pela Educação, mas que chegam ao espaço escolar na ânsia de recuperar o dano que a vida lhes causou.

Cabe lembrar de que há tantas teorias quanto ao que é educar, pois podemos dizer dos que dizem ser amor, outros, sacerdócio, os que ainda dizem ser professor a fé à sabedoria, e outros ainda que dizem ser o trabalho do missionário, mas seja qual for, todos estão certos, pois é buscar oportunizar pela gestão escolar o direito ao direito. É dar oportunidade de ser sujeito de si e capaz de ler o mundo não só pela experiência de que a vida lhe permitiu, mas viajar pela leitura da palavra, da escrita e conhecer universos com os quais até então não teve ou tinha pouco contato. Seja ele adulto ou adolescente, mas pessoa digna como outra qualquer com o direito de ser atendido e compreendido, no universo de uma escola que o habilite a ser um cidadão consciente do seu papel na sociedade, e, mesmo que haja preconceito, a EJA existe não apenas para cumprir número nos índices quanto a Educação, mas para habilitar e permitir a transformação na vida do sujeito até então marginalizado pela falta de oportunidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acessado em: 23 jul. 2022.

CAVALCANTI, R.A., Andragogia: A aprendizagem nos adultos. Rev. De Clínica Cirúrgica da Paraíba, n.6, Ano 4, jul. 1999.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. Revista EJA em debate. Ano 2, n. 2. Santa Catarina. 2013.

LIBANEO, Jose Carlos. A organização e a Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

NOGUEIRA M.O.G. Aprendizagem do Aluno Adulto: Implicações para a prática Docente no Ensino Superior. Curitiba: IBPEX, 2009.

RODRIGUES, Adenir Carvalho; OLIVEIRA, Cristiane Kuhn de; SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Gestão democrática na EJA: possibilidades para assegurar a permanência de professores e alunos. Alfa e EJA: III Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, 2017. Disponível em: <<https://www.google.com/search?>>>. Acessado em 15 jul. 2022.

RODRIGUES, Krislânia Damascena. A gestão democrática e a educação de jovens e adultos no plano municipal de educação de João Pessoa (2015-2025): correlatos enunciativos. Universidade Federal da Paraíba Centro de Educação. João Pessoa – PB, 2021.

ROGER. Mucchielli. A Formação de Adultos. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1981.

SOARES, Bellan Zezina. Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante. Santa Barbara d'Oeste, SP: SOCEP Editora, 2005.

VASCONCELLOS, Celso S. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo, SP: Libertard, 2002.



ARBORIZAÇÃO NAS ESCOLAS: ALGO MAIS DO QUE PLANTAR ÁRVORES

Maria Angélica Ballista Amaral Callera

RESUMO

Tendo em vista a grande importância das árvores em um contexto global e o quanto uma significativa parte da população desconhece essa importância, faz-se necessário a criação de iniciativas e projetos que possam ampliar o conhecimento e oportunizar profundas reflexões sobre o assunto. Uma das alternativas relevantes é fazer uso da educação ambiental com nossos alunos, como ferramenta transformadora e capaz de promover uma mudança em seu olhar e a partir daí com mudanças sociais de interesse ambiental. A presente proposta tem por objetivo estimular a consciência ambiental dos alunos alvos destas ações, a partir de palestras educativas e outras atividades pedagógicas, em uma tentativa de aproximá-los do meio ambiente que os circunda de uma forma mais respeitosa e comprometida. O projeto contempla as seguintes ações: plantio de mudas, trato e desenvolvimento da semente do abacateiro, videiras, etc, com palestras educativas, atividades pedagógicas, pesquisas, vídeos. As palestras educativas foram apresentadas para os alunos do 3º ao 1º ano E.M, abrangendo em torno de 300 alunos, onde previamente responderam um questionário. O questionário aplicado era composto por questões objetivas e uma descritiva, as quais estavam diretamente relacionadas ao conhecimento e manejo com as espécies que foram plantadas na escola. A avaliação das respostas mostrou que os alunos possuem um relativo conhecimento sobre algumas questões acerca do meio ambiente. Entretanto, muitos deles mostraram um déficit relacionado ao conhecimento básico

co sobre botânica, sobre a dependência dos seres vivos em relação as plantas e sobre a importância da arborização e sustentabilidade. Ainda, não entendem de forma clara como as espécies são classificadas, dispersas ou como se reproduzem, apresentando pouco saber tradicional sobre a utilidade de muitas espécies vegetais encontradas na arborização de sua cidade e nas matas nativas. Constatou-se que ao utilizar dinâmicas para aprendizagem, é possível fomentar a curiosidade dos alunos em conhecer diferentes espécies e assim estimular a aquisição de conhecimento. Assim também com as árvores frutíferas e, também, promover uma conscientização ambiental mais efetiva com um plano de ação para as futuras gerações. Foram plantadas mais dez mudas de árvores nativas na escola e na praça junto da escola que está sendo cuidada, o que ocorreu na segunda fase do projeto “Onde há Verde, há Vida”. Palavras-chave: Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável, Ambiente escolar.

ABSTRACT

Given the great importance of trees in a global context and how much a significant part of the population is unaware of this importance, it is necessary to create initiatives and projects that can expand knowledge and provide opportunities for deep reflections on the subject. One of the relevant alternatives is to make use of environmental education with our students, as a transforming tool capable of promoting a change in their view and with social changes of environmental interest.

The present proposal aims to stimulate the environmental awareness of the students, from educational lectures and other pedagogical activities, in an attempt to bring them closer to the environment that surrounds them in a more respectful and committed way. The project includes the following actions: planting seedlings, treating and developing the avocado seed, vines, etc., with educational lectures, pedagogical activities, research, and videos. The educational lectures were presented to students from 3rd to 1st year of E.M, covering around 300 students who previously answered a questionnaire. The applied questionnaire consisted of objective questions and a descriptive question, which were directly related to knowledge and management of the species that were planted at the school. The evaluation of the answers showed that the students have a relative knowledge about some questions about the environment. However, many of them showed a deficit related to basic knowledge about botany, about the dependence of living beings on plants and about the importance of afforestation and sustainability. Still, they do not understand clearly how the species are classified, dispersed or how they reproduce, presenting little traditional knowledge about the usefulness of many plant species found in the afforestation of their city and in native forests. It was found that by using dynamics for learning, it is possible to encourage students' curiosity to know different species and thus stimulate the acquisition of knowledge and also to promote a more effective environmental awareness with an action plan for future generations. More than ten seedlings of native trees were planted in the school and in the square next to the school that is being cared, which took place in the second phase of the project "Where there is Green, there is Life".
Keywords: Environmental Education, Sustainable Development, School environment.

INTRODUÇÃO

A arborização tem uma grande importância nos centros urbanos, sendo responsável por diversos benefícios socioambientais, os quais contribuem na qualidade de vida, assim como na saúde física e mental da população (CECHETO et al. 2014).

Tendo em vista a grande importância das árvores em um contexto global e o quanto uma significativa parte da população desconhece essa importância, faz-se necessário a criação de iniciativas e projetos que possam ampliar o conhecimento e oportunizar profundas reflexões sobre o assunto. Uma das alternativas relevantes é fazer uso da educação ambiental como ferramenta transformadora e capaz de promover mudanças sociais de interesse ambiental. Para MEDEIROS et al. (2011), a educação ambiental pode ser entendida como um processo pelo qual o educando começa a obter conhecimentos acerca das questões ambientais, mudando sua visão sobre o meio ambiente e tornando-se um agente transformador em relação à conservação ambiental.

Os autores ressaltam ainda que a educação ambiental é mais eficaz nos anos iniciais da escolarização, pois é mais fácil conscientizar as crianças do que os adultos. Refletir sobre a complexidade ambiental é uma estimulante oportunidade para compreender a gestação de novas ações sociais, as quais se moldam para a apropriação da natureza por um processo educativo comprometido com a sustentabilidade, baseado numa perspectiva que destaca o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber (JACOBI, 2003). As atividades de Educação Ambiental relatadas neste trabalho fazem parte do acervo de fotos da escola e da mídia, sites da escola.

A presente proposta tem por objetivo estimu-

lar a consciência ambiental dos alunos alvos destas ações, a partir de palestras educativas e outras atividades pedagógicas, em uma tentativa de aproximá-los do meio ambiente que os circunda de uma forma mais respeitosa e comprometida.

METODOLOGIA

As práticas de Educação Ambiental desenvolvidas neste projeto foram acompanhadas pelos professores, coordenação e todos de um ou outro modo, em cada etapa do projeto e desenvolvidas com muito interesse, colaboração e união nesse objetivo comum.

As atividades continuam sendo realizadas constantemente na escola pública estadual da cidade de São Paulo, pelos alunos dos anos (9º ano ao 3º do E. M), E.E José Monteiro Boanova.

O projeto contempla as seguintes ações: plantio de mudas, a observação de algumas sementes preparadas, acompanhamento para regar as mudas, palestras educativas e atividades pedagógicas. A primeira fase inclui um questionário com perguntas sobre botânica básica, para analisar o conhecimento teórico de cada aluno. Com o auxílio de um retroprojetor (Datashow) e exemplares vegetais de algumas espécies, estão sendo desenvolvidas palestras educativas com foco na botânica em geral, ecologia e biodiversidade. As espécies vegetais abordadas são aquelas plantadas nas escolas, para que os alunos possam se familiarizar com as mesmas e aprendam mais sobre a ecologia.

Além das palestras, estão sendo desenvolvidas atividades pedagógicas práticas, como montagem de um herbário, pintura, plantio, leitura, visita às mudas plantadas, dentre outras. Ao final das palestras, realiza-se uma dinâmica de

perguntas, com o intuito de averiguar o que já foi aprendido pelos alunos. Além disso, é realizada também uma saída de campo no pátio e praça da escola, para conhecer as mudas plantadas e revisar os conceitos teóricos vistos na apresentação em sala de aula.

Técnicas de manejo e materiais usados: identificação de plantas, colocação de placas. Pás (conhecidas como as colheres de jardineiro) que servem para abrir covas pequenas e montar vasos. Regador e mangueira, para molhar as plantas, ambos servem para regar jardim. Tesoura de poda, ideal para a poda de galhos com diâmetros menores, retirada de galhos para conduzir o crescimento e preparar estacas.

DESENVOLVIMENTO

As práticas de Educação Ambiental desenvolvidas neste projeto foram acompanhadas. A perspectiva ambiental consiste num modo de ver o mundo em que se evidenciam as inter-relações e a interdependência dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida. A medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para satisfação de necessidades ou para buscar o poder, surgem tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos.

No Brasil, a preocupação com a exploração descontrolada e depredatória de recursos naturais passou a existir em função da quase extinção do pau-brasil, há poucos séculos. Foi estabelecida uma regulamentação para a extração de alguns tipos de madeira, que passaram a ser tratadas como “madeira de lei”.

A escola e seus currículos, os ciclos, a didática, a prática pedagógica e docente adquirem seus significados da centralidade que damos ou não damos aos educandos. Segundo ARROYO,

toda inovação educativa tem de começar por rever nosso olhar sobre os alunos. Inclusive o repensar de nossa autoimagem docente, pois a imagem que temos de nós educadores corresponde à imagem que temos dos educandos. Se reconhecemos que os alunos não são os mesmos teremos de nos perguntar como são, como os sentimos.

Nesse projeto foram doadas algumas mudas de espécies arbóreas, outras frutíferas, pelos alunos, professores e pais. Foi feita pesquisa relacionada à espécie, aos atrativos que as árvores proveriam a outros seres vivos, como os benefícios na vida das pessoas que por ali passarem e o paisagismo do lugar.

Buscou-se catalogar cada espécie, organizando por salas quais efetivariam o plantio de cada espécie e acompanhar o crescimento do arbusto. Utilizamos também alguns sábados letivos para dar continuidade no dia a dia do projeto com a ajuda dos pais e responsáveis que gostariam de colaborar em doar terra orgânica, adubos, instrumentos para o plantio e foi um mutirão de sucesso.

Assim, a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos modelos de produção de bens para suprir as necessidades, as relações sociais e que, ao mesmo tempo, garantam a sustentabilidade. Isso implica um novo universo de valores no qual a educação tem um importante papel a desempenhar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Até o momento, com os 1º e 2º anos do ensino fundamental foram elaboradas atividades de maneira interativa, contemplando em torno de 100 alunos. Além de pintar painéis, desenhos relacionados ao meio ambiente, como ninho de passarinhos, animais, insetos, flores e fru-

tos, também foi montada uma árvore painel onde afixaram fotos com o Pica Pau de cabeça branca (que muitas vezes apareceu na escola), figuras previamente pintadas, vídeos e fotos alegrando o dia a dia dos estudantes. O uso dessa árvore lúdica serviu para que a criança entendesse a relação ecológica planta-animal, mostrando a importância do elemento arbóreo na estabilidade do meio ambiente.

As palestras educativas foram apresentadas apenas para os alunos do 9º ao 3º ano do E.M., abrangendo em torno de 400 alunos. A avaliação das respostas do questionário que esses alunos responderam mostrou que eles possuem um relativo conhecimento sobre algumas questões acerca do meio ambiente. No entanto, muitos deles mostraram um déficit sobre o conhecimento das plantas e suas espécies, sobre a dependência dos seres vivos em relação as plantas e sobre a importância da arborização. Não entendem de forma clara como as espécies se reproduzem e sua germinação, apresentando pouco saber tradicional sobre a utilidade de muitas espécies vegetais encontradas na arborização de sua cidade e nas matas nativas. Outra constatação foi a de que apresentam dificuldade em reconhecer as árvores já plantadas na escola, em identificar frutos de espécies nativas que ocorrem com grande frequência e que por muitas vezes fazem parte da arborização de praças e avenidas do município. Até o momento, foram abordadas nas palestras espécies arbóreas como Abacateiro, Araucária, Bananeira, Acerola, Goiabeira, Pitangueira, Cerejeira, Videira e Ipês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que ao utilizar dinâmicas para aprendizagem, consegue-se fomentar a curiosidade dos alunos e, assim, estimular a aquisição de conhecimento e também promover uma conscientização ambiental mais efetiva.

Em todo tempo na escola em que o projeto vem sendo desenvolvido, é evidente a disposição dos alunos em manter a escola arborizada e o interesse em aprender cada vez mais sobre botânica, sustentabilidade, a natureza e o centro urbano, a conquista e familiarização com as diferentes espécies. Além disso, manifestam uma maior preocupação com a natureza, levando isso para suas casas e abordando o assunto com seus familiares sobre a importância da vegetação, inclusive nos terrenos para prevenção nos desmoronamentos de casas em lugares irregulares.

O projeto está em andamento e suas atividades serão acompanhadas até o final dos próximos anos letivos. Com isso, almeja-se aprimorar os conhecimentos técnicos relacionados à área de ecologia, biodiversidade, meio ambiente e sustentabilidade facilitando o ensino formal passado em sala de aula, buscando uma atitude de responsabilidade com o meio ambiente, coparticipação e empenho, preservando as espécies diferentes ou que estão quase extintas, como o nosso Pau-brasil, o Ipê branco e outras. Ao longo do projeto fiz a doação de uma placa grande que encomendei, com o “Poema da Árvore”. Está instalada na passagem de entrada da escola, embaixo de uma antiga e majestosa árvore da espécie Pau-ferro (*Caesalpinia leiostachya*).

Contamos com a participação da maioria dos professores nos dois períodos: Carla, Silmara, Alessandra, Marcelo, Wagner etc, professores da sala de informática, das disciplinas de ciências, geografia, biologia, história, disciplinas eletivas, assim como o empenho da coordenação e direção nessa nova empreitada.





REFERÊNCIAS

BRANCO. S.M. Ecologia da cidade. 2 ed. São Paulo: Moderna. 2003.

CECCHETO CT, Christmann SM, Oliveira TD. Arborização urbana: Importância e benefícios no planejamento ambiental das cidades. In: Anais do XVI Seminário Internacional de Educação no Mercosul; agosto 2014; Universidade de Cruz Alta; 2014.

FREIRE, Paulo. Projeto "Roteiro de Plantio de Árvores Paulo Freire" uma homenagem ao mestre educador e seu centenário: Divulgação MST RS. Programa da escola Chico Mendes, de Hulha Negra (RS), desperta a importância e o cuidado maior com o meio ambiente.

JACOBI, P. Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, v.01, n.118, p.189-205, 2003.

MACEDO, Lopes A.C E. (Org) O currículo de ciências em debate. S.P. Papirus 2004.

MEDEIROS, A. B.; MENDONÇA, M. J. S. L.; SOUSA, G.L.; OLIVEIRA, J.P. A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. Revista Faculdade Montes Belos, v.4, n.1, p. 1-17, 2011.

MORIN, Edgar. DIÁLOGOS SOBRE PRÁTICAS DE SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA PARA SABER MAIS. Conheça um pouco da história de Edgar Morin <https://www.fronteras.com/conferencistas/edgar-morin> O Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro <https://www.geledes.org.br/edgar-morin-os-sete-saberes-necessarios>.

OLIVEIRA, R. P. O; ARAUJO, G. C. Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, n. 28. jan./abr. 2005.

SINGER. N.MILLER, M. Atividades educacionais. São Paulo. Madras- 2002, v.1.

VEIGA, José Eli da.; USP, Desenvolvimento sustentável: das origens à agenda 2030. <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/cpp/pomar-urbano/>, em 14/8/22.



O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA, DE GIORGIO AGAMBEN E WALTER BENJAMIN, EM OS DOZE TRABALHOS DE HÉRCULES, DE MONTEIRO LOBATO

Evandro Fantoni Rodrigues Alves¹

Inês Haydée Fantoni²

RESUMO

De acordo com o pensador Giorgio Agamben – apoiado na filosofia de Walter Benjamin – as duas grandes guerras mundiais, aliadas à frenética vida cotidiana dos grandes centros urbanos criaram uma situação que não permite mais que se vivencie a “experiência”. O presente artigo visa tomar esse pensamento e refletir sobre ele a partir da obra *Os doze trabalhos de Hércules*, de Monteiro Lobato, com o objetivo de verificar se, através do trabalho cuidados com a linguagem literária, o autor brasileiro teria proporcionado às crianças leitoras de sua obra uma possibilidade de voltar a vivenciar a “experiência”, uma vez que afirma que seu desejo enquanto escritor é que as crianças não apenas leiam seus livros, mas vivam neles.

Palavras-Chave: Literatura infanto-juvenil; Adaptação literária; Walter Benjamin; Giorgio Agamben; Monteiro Lobato.

ABSTRACT

According to Giorgio Agamben - supported by Walter Benjamin's philosophy - the two great world wars, combined with the frantic daily life of the great urban centers, created a situation that

no longer allows the “experience” to be experienced. The present article aims to take this thought and reflect on it from the work *Os doze trabalhos de Hércules*, by Monteiro Lobato, with the objective of verifying whether, through the work care with literary language, the Brazilian author would have provided children reading his work offers the possibility of re-experiencing the “experience”, since it states that his desire as a writer is that children not only read his books, but live in them.

Keywords: Children and youth Literature; Literary adaptation; Walter Benjamin; Giorgio Agamben; Monteiro Lobato.

INTRODUÇÃO

A ideia de “experiência”, a partir do senso comum, remete ao acúmulo de vivências de eventos significativos que calam fundo e possuem características potencialmente transformadoras no indivíduo que as têm, sendo que essas vivências poderiam ser do próprio indivíduo, ou recebidas de outras pessoas a partir de seus próprios testemunhos em primeira mão – suas próprias experiências. Na contemporaneidade, pesquisadores como Walter Benjamin e, especialmente, Giorgio Agam-

1 - Doutor em Literatura e Crítica Literária pela PUC/SP. Autor dos livros *Siamo Qui! Os italianos de Alcântara Machado*, e *De Homero e Ruth Rocha. Um estudo do processo de adaptação das personagens da Odisseia para jovens leitores*. Professor de História na Rede Pública Municipal de São Paulo. E-mail: evandro.fantoni.ra@gmail.com

2 - Inês Haydée Fantoni. Especializações em Psicopedagogia, pelo CML; e Psicanálise dos Contos de Fadas, pela FAETI. Professora de Língua Portuguesa na Rede Pública Municipal de São Paulo. E-mail: ines.haydee@terra.com.br

ben defendem que em nossa sociedade a possibilidade de se ter experiências verdadeiras – baseadas na tradição e na autoridade dos mais velhos, na medida em que possuem uma maior quantidade de vivências acumuladas, podendo transmitir as mesmas aos mais jovens – passou por um processo de esgotamento decorrido das guerras mundiais e da alienação e indiferença que a partir delas se estabeleceu – talvez involuntariamente – em relação aos eventos cotidianos.

Assim sendo, e sempre de acordo com as reflexões teóricas desses dois importantes pensadores, a ideia de experiência pode ser retomada na contemporaneidade através de elementos indiretos, como uma obra literária, por exemplo.

É com esse pensamento em mente que o presente estudo procura essa nova possibilidade de “experiência” no livro *Os doze trabalhos de Hércules*, de Monteiro Lobato, que adapta o famoso mito do herói grego para crianças e jovens, inaugurando no Brasil – na década de 1940 – obras acerca da cultura grega clássica voltada para esse público em especial. Através das ações de personagens como Dona Benta, Pedrinho, Visconde de Sabugosa, Emília e do próprio Hércules é possível encontrar diversos elementos que podem ser interpretados como “experiências” tidas pelas personagens, calando fundo nas suas mentes e corações.

Também o leitor da adaptação de Lobato – em função da escolha de palavras, da própria ambientação do livro e da escolha de elementos componentes da obra – é transportado para dentro da narrativa, e tal qual as personagens, acaba por ter significativas experiências através da linguagem, que por ser ao mesmo tempo ampla e unificadora, permite ao leitor vivenciar as experiências dos trabalhos de Hércules ao lado das personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo que voltaram ao que Lobato chama de Grécia Heroica para acompanhar os feitos

do herói.

Enfim, buscamos no presente estudo entender a questão da experiência conforme teorizada por Benjamin e Agamben, e as formas pelas quais essas experiências podem ser encontradas na obra de Lobato, tanto para os personagens que as tem através da vivência das mesmas, como também para o leitor da obra, que vivencia as experiências através da linguagem.

1. A ideia de “experiência” e a destruição da mesma

A ideia de experiência, conforme as reflexões do pensador italiano Giorgio Agamben, é algo que a nossa sociedade contemporânea não é mais capaz de produzir. Mais precisamente, segundo as palavras do próprio estudioso, não se é mais capaz de ter experiências em nossos tempos, conforme podemos observar em sua obra *Infância e história. Destruição da experiência e origem da história*.

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que nos seja dado fazer. Pois assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo. (AGAMBEN, 2008, p.21)

Um segundo ponto importante que podemos destacar do pensamento de Agamben – e que tem fundamental importância para o presente artigo – consiste na separação feita pelo teórico italiano das ideias de experiência e de conhecimento científico, que hoje são consideradas quase que sinônimas, embora tal não ocorra em suas acepções originais, conforme nos informa o próprio Agamben.

A ideia de uma experiência separada do

conhecimento tornou-se para nós tão estranha a ponto de esquecermos que, até o nascimento da ciência moderna, experiência e ciência possuíam cada uma o seu lugar próprio. E não só: distintos também eram os sujeitos de que lançavam mão. Sujeito da experiência era o senso comum, presente em cada indivíduo (é o <<princípio que julga>> de Aristóteles e a vis estimativa da psicologia medieval, que não são ainda o que chamamos de bom senso), enquanto que o sujeito da ciência é o nous ou intelecto agente, que é separado da experiência <<impassível>> e <<divino>> (aliás, para sermos precisos, o conhecimento não possuía nem mesmo um sujeito no sentido moderno de um ego, mas, ao contrário, era o próprio indivíduo o sub-jectum no qual o intelecto agente, único e separado, realizava o conhecimento). (AGAMBEN, 2008, p.26)

Esse processo de destruição da experiência e de uma união, não natural originalmente, entre conhecimento e experiência tem sua origem no chamado período contemporâneo, e possui diferentes causas possíveis, de acordo com Agamben e Walter Benjamin.

De acordo com o filósofo alemão Walter Benjamin em seu ensaio de 1933, Experiência e pobreza, a principal causa da perda da experiência estaria na I Guerra Mundial.

Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa, e isso numa geração que entre 1914 e 1918 viveu uma das mais terríveis experiências da história universal. Talvez isso não seja tão estranho como parece. Na época, já se podia notar que os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário dez anos

depois continham tudo menos experiências transmissíveis de boca a boca. (BENJAMIN, 2012, p.123-124)

Expandindo as reflexões de Benjamin, seria possível dizer que essa causa primária pode ser estendida também para a II Guerra Mundial, que embora não tenha sido presenciada pelo filósofo, não fica devendo em nada à primeira no que diz respeito à violência e o horror absoluto que teriam levado aos seus partícipes à total perda de expectativas e esperanças, perdendo-se neles a própria capacidade de transmitir suas experiências, uma vez que voltaram das conflagrações mundiais não ricos em experiências compartilháveis, mas absolutamente mais pobres nesse sentido, uma vez que tais horrores tão poderiam ser compartilhados e tais experiências jamais poderiam ser transmitidas, mesmo que se quisesse.

Agamben não chega a discordar de Benjamin, mas argumenta que não se faz necessária uma tragédia da magnitude das Guerras Mundiais para que a capacidade de se ter e transmitir experiências seja perdida. Segundo o pensador, basta o próprio cotidiano contemporâneo – recheado de muitos eventos, mas profundamente carente de experiências – para que essa capacidade seja perdida. Nas palavras de Agamben.

Porém, nós hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência: não a leitura do jornal, tão rica em notícias do que lhe diz respeito a uma distância insuperável; não os minutos que passa, preso ao volante, em um engarrafamento; não a viagem às regiões inferas nos vagões de metrô nem a ma-

nifestação que de repente bloqueia a rua; não a névoa dos lacrimogêneos que se dissipa lenta entre os edifícios do centro e nem mesmo os súbitos estampidos de pistola detonados não se sabe onde; não a fila diante dos guichês de uma reparação ou a visita ao país de Cocanha do supermercado nem os eternos momentos de muda promiscuidade com desconhecidos no elevador ou no ônibus. O homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz – entretanto nenhum deles se tornou experiência. (AGAMBEN, 2008, p.21-22)

Observando atentamente o trecho acima, é possível inferir sobre a possibilidade de que a perda de experiência por parte do homem contemporâneo frente ao seu cotidiano pode estar também relacionada à questão da própria alienação da sociedade frente aos eventos de seu dia a dia, encarado com indiferença pela maioria das pessoas, impedindo assim que ocorra a experiência, posto que nada toca o homem contemporâneo a ponto de marcar de alguma forma o seu cotidiano.

Todos os elementos acima versam sobre a perda da experiência e o processo de destruição da possibilidade de se ter experiências. Mas aqui se faz também fundamental compreender que elementos, para Agamben e Benjamin, figuram como necessários à obtenção da mesma, e qual seria – ou teria sido no passado, antes que fosse esgotada a sua possibilidade de existência – o espaço e lugar da experiência.

De acordo com o pensamento desses teóricos, a experiência teria seu espaço, como visto acima, no senso comum, aqui entendido não com o sentido pejorativo que hoje temos dessa expressão, mas no sentido de transmissão de experiências através da autoridade e da tradição, obtida pela experiência vivida dos mais velhos,

que assim passavam a fazer parte da personalidade dos mesmos, sendo passíveis de transmissão para aqueles que as não haviam obtido. É dentro desse contexto que encontramos, entre outros exemplos, os ditos populares e provérbios, que em sua simplicidade de linguagem, serviam para transmitir experiências. A perda da capacidade de ouvir aos mais velhos, ou mesmo de os mais velhos transmitirem suas experiências, são fatores que também podem ser entendidos como contribuições para o processo de destruição da experiência. Acerca dessas questões nos fala Agamben.

Porque a experiência tem o seu necessário correlato não no conhecimento, mas na autoridade, ou seja, na palavra e no conto, e hoje ninguém mais parece dispor de autoridade suficiente para garantir uma experiência, e se dela dispõe, nem ao menos o aflora a ideia de fundamentar em uma experiência a própria autoridade. Ao contrário, o que se caracteriza o tempo presente é que toda autoridade tem o seu fundamento no “inexperenciável”, e ninguém admitiria aceitar como válida uma autoridade cujo único título de legitimação fosse uma experiência. (A recusa das razões da experiência da parte dos movimentos juvenis é prova eloquente disso. Daí o desaparecimento da máxima e do provérbio, que eram as formas nas quais a experiência se colocava como autoridade. (AGAMBEN, 2008, p.23)

A partir de todas essas reflexões acerca da experiência é que nos propomos a fazer uma leitura de Os doze trabalhos de Hércules, de autoria de Monteiro Lobato, procurando encontrar nesta obra emblemática indícios de experiências na sociedade contemporânea, tanto para os personagens que se apresentam na obra, como igualmente para os leitores, que acabam por adquirir experiências, como veremos mais adiante, pela autoridade da linguagem.

Antes, porém, é importante que observemos algumas informações sobre o objeto do presente estudo, afim de que sua leitura possa ser mais crítica, e nossa busca da experiência possa ser realizada com maior efetividade.

2. Monteiro Lobato e os Doze trabalhos de Hércules

Tendo em mente todos esses elementos, partimos para a leitura da obra de Monteiro Lobato *Os doze trabalhos de Hércules*, publicado originalmente na década de 1940, e que foi o primeiro contato do público infanto-juvenil brasileiro com a mitologia grega, e a primeira adaptação feita no Brasil desse importante mito grego, que é considerado um dos mais importantes de toda cultura clássica, uma vez que Hércules – ou Hérakles, como era conhecido na sua cultura original – é considerado pelos gregos desde a Antiguidade o maior herói nacional, e o civilizador helênico por excelência.

Antes de falar diretamente sobre a obra, cabe retomar o pensamento do próprio Lobato acerca da literatura infantil, conforme correspondência do autor a seu amigo Godofredo Rangel, resgatada por Diógenes Buenos Aires de Carvalho em sua obra *A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoé no Brasil*.

Ando com ideias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me como vivi dentro do Robinson Crusoé do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar, como morei no Robinson e n'Os filhos do Capitão Grant. (LOBATO, 1946, V. II, p.293 apud CARVALHO, 2014, p.104-105)

A leitura desse trecho de carta de Monteiro Lobato – muito possivelmente escrita em

data anterior à publicação do *Sítio do Pica Pau Amarelo* – nos revela que sua concepção de livros para crianças vai muito além da ideia de escrever livros que possam ser lidas por crianças, mas ao contrário, vai no sentido de buscar uma escrita que deliberadamente tem como objetivo transportar pela linguagem as crianças para o mundo da obra, para que possam “viver” na obra, fazendo parte dela.

Cruzando as palavras de Lobato com o pensamento de Agamben, podemos inferir que – ainda que o autor de Taubaté não o tenha dito textualmente no trecho reproduzido acima – a intenção de Lobato não é compor textos que sejam apenas elementos transitórios na vida das crianças, mas que possam efetivamente fazer com que as crianças leitoras tenham experiências significativas e permanentes com a linguagem, ao “viver” dentro da obra.

Ao se tratar da questão da adaptação de clássicos para o público infanto-juvenil, Carvalho nos traz ainda um precioso trecho em que Lobato fala de suas adaptações, destacando o trabalho com a linguagem, que desponta como fundamental e elemento diferenciador na ideia de Lobato. Assim nos reproduz Carvalho.

Pretendemos lançar uma série de livros para crianças, como *Gulliver*, *Robinson*, etc., os clássicos, e vamos nos guiar por umas edições do velho Laemmert, organizadas por Jansen Muller. Quero a mesma coisa, porém com mais leveza e graça de língua. (LOBATO, 1946, V. II, p. 233 apud CARVALHO, 2014, p. 105)

Tendo como principal elemento norteador as concepções de Lobato acerca da literatura para crianças e de como devem ser feitas as adaptações – com “leveza e graça de língua” – é que podemos olhar com maior cuidado para a obra alvo de análise em si.

O primeiro ponto que se destaca é o fato de

que Lobato, apesar de introduzir suas próprias personagens na narrativa, não deixa de trazer os elementos fundamentais do conto grego, mesmo aqueles trechos que poderiam ser hoje considerados inapropriados para o público infantil. Isso não quer dizer que Lobato escreva de forma chocante, mas sim que o autor não priva as crianças de uma leitura que traga o mito original em sua totalidade, ainda que permeada por elementos narrativos adicionais ao texto, que funcionam em muitos aspectos como elementos intermediadores para que as crianças compreendam uma ou outra característica específica da cultura grega, garantindo que a obra será “experienciada” pela criança leitora em sua completude.

São inúmeros os exemplos aos quais poderíamos recorrer para sustentar a afirmação acima, mas um dos mais emblemáticos é acerca do nome do herói, que sofreu alterações ao ser levado da Grécia para Roma, e que é discutido no trecho reproduzido abaixo.

- Ai dos ignorantes! – exclamou. – Como é que este moço há de saber de Hércules, se nesta Grécia nunca houve Hércules nenhum? Hércules não é nome grego; é o nome romano com o qual foi batizado mais tarde. O herói que andamos procurando chama-se em grego Héracles. (LOBATO, 1976, p.13)

Outro ponto de extrema importância no que diz respeito à reescrita de Lobato consiste no fato de o autor não ter atenuado aspectos característicos da personalidade do herói grego que, embora amplamente conhecidos em seu contexto original, muitas vezes são atenuados em adaptações, com o objetivo de transmitir às crianças a imagem de uma personagem sem defeitos, por ser um herói. Lobato não faz essa atenuação, e assim apresenta Hércules, nas primeiras páginas do livro, segundo as palavras de Dona Benta.

Na Grécia Antiga o grande herói nacional foi Héracles, ou Hércules, como se chamou depois. Era o maior de todos – e ser o maior de todos na Grécia daquele tempo equivale ser o maior do mundo. Por isso até hoje vive Hércules em nossa imaginação. A cada momento, na conversa comum a ele nos referimos, à sua imensa força ou às façanhas lendárias. Dele nasceu a palavra muito popular em todas as línguas, o adjetivo “hercúleo”, com significação de extraordinariamente forte. A principal característica de Hércules estava em ser extremamente forte, extremamente bruto, mas dotado de um grande coração. No calor das façanhas muitas vezes matava culpados e inocentes – e depois chorava arrependido. (LOBATO, 1976, p. 7)

Um terceiro elemento característico do mito grego que Lobato mantém na obra, com a linguagem sendo construída de forma a nem chocar as crianças leitoras, e nem privá-las da experiência completa do mito grego é a questão da violência, que é trazida na adaptação, mas sem que a linguagem seja carregada no sentido de supervalorizar tal aspecto. Em outras palavras, a questão da violência é trazida para a adaptação de Lobato na medida em que faz parte do mito grego, porém não é apresentada como aspecto principal ou mais recorrente do mito.

Hércules então ergueu a clava e esmoeu de um golpe a cabeça número um, e depois a número dois – e assim todas, uma por uma, até a noventa e sete. Quando faltavam apenas três, o dragão acordou e arreganhou para ele três horríveis bocarras vermelhas, com mais dentes que as dos crocodilos, e com línguas de pontas de flecha. E atacou. Hércules saltou para trás num pulo de tigre, arrastando consigo Pedrinho. Se não fosse isso, adeus neto de dona benta! Sentado ali

a descansar, como estava, e desprevenido, foi o puxão de Hércules que o salvou. Uma flecha partiu do arco do herói – e outra – e outra. As últimas três cabeças do monstro penderam e foram juntar-se às noventa e sete já esmagadas. (LOBATO, 1976, p. 214)

Um último elemento, de fundamental importância no mito grego de Hércules, e que têm sido o que mais sofreu alterações ou cortes nas adaptações do mito, seja na forma de livros para crianças e jovens, seja na forma de desenhos e seriados, é a razão pela qual Hércules precisou cumprir os doze trabalhos que dão título à obra, e que consiste em um episódio de extrema violência, em que o herói, tendo sofrido com a Loucura enviada por Hera, assassinou com suas flechas a esposa e os filhos, precisando cumprir os doze trabalhos a fim de se redimir perante os deuses de seu crime. Novamente Lobato não priva os jovens leitores da experiência completa do mito, vivida através da linguagem, que é trabalhada por Lobato neste ponto a fim de que os acontecimentos míticos sejam narrados em sua completude, mas sem que a própria linguagem se torne demasiadamente agressiva para o público a quem se destina a obra. Lobato nos apresenta o referido episódio a partir da narração do próprio Hércules, ao ser perguntado – como qualquer criança, grega ou contemporânea o faria – por Pedrinho da razão de ter de cumprir os famosíssimos trabalhos. Assim responde o herói.

- Eu estava nessa ocasião em Tebas, donde saí para realizar uma aventura. Deixei Mégara e meus filhos entregues aos cuidados de Anfitrião. Minha aventura era liquidar uma série de monstros e gigantes malvados. E andava lidando neste trabalho, quando um tal Licos se apoderou de Tebas e matou muita gente – e ia também matar Mégara e meus filhos. E já estava com a espada erguida

sobre a cabeça de minha esposa, quando concluí meu trabalho e voltei para Tebas. Ah! Foi a conta! Dei tamanha moncada em Licos que o achatei como esta folhinha aqui – Hércules exemplificou com uma folhinha seca apanhada do chão – Logo em seguida tratei de oferecer aos deuses um sacrifício de agradecimento. E foi então que Hera me enlouqueceu. E, louco furioso, matei não só meus filhos como também a pobre e querida Mégara, minha esposa...

[...]

- Involuntário ou não, cometi esse horrendo crime – e o remorso tomou conta de mim. Condenei-me então ao desterro, e fui consultar o Oráculo de Delfos, para saber qual a terra para onde exilar-me. Eu por esse tempo não me chamava Hércules como agora. Meu nome era Alcides. Foi a Pítia do oráculo de Delfo quem me trocou o nome e sugeriu a minha vinda para as terras do Rei Euristeu. Esse rei me impôs como penitência a realização de Doze Trabalhos terríveis. (LOBATO, 1976, p.19)

Enfim, tendo observado alguns dos mais importantes elementos e características do mito de Hércules conforme se apresentava na Grécia Antiga, e como Monteiro Lobato, em seu processo de adaptação os traz para a leitura de crianças e jovens brasileiros a partir de sua concepção de que as obras para crianças deveriam ser espaços para que as mesmas “vivam”, e não apenas leiam e se desfaçam, podemos inferir que todo o trabalho e cuidado com a linguagem ao trazer cada um dos elementos gregos para a leitura do público infanto-juvenil brasileiro foi exemplar e intencional no sentido de dar às crianças leitoras um espaço para “viver” nas aventuras de Hércules, sem que fossem delas tirados nenhuma característica essencial, garantindo que ao “viver” com Hércules suas aventuras, a criança leitora tivesse com ele uma experiência completa através da

própria linguagem utilizada na narrativa, que não chega a “conversar” com o leitor, mas que constantemente o convida a participar, e “viver” a obra.

A seguir observaremos de que forma a experiência, segundo as concepções de Benjamin, e especialmente de Agamben, podem ser encontradas na obra, tanto no interior da própria narrativa, como na linguagem trabalhada por Lobato para que a criança leitora efetivamente tenha suas próprias experiências na linguagem.

3. A “Experiência” em Os doze trabalhos de Hércules

A questão da experiência, conforme compreendida por Walter Benjamin, e aprofundada e discutida mais longamente por Giorgio Agamben é bastante central para a sociedade contemporânea, e em especial para a geração que viveu as Guerras Mundiais e os anos imediatamente posteriores a elas. Monteiro Lobato se encaixa nos dois perfis, ainda que não tenha participado de nenhuma delas na linha de frente. Essa tragédia de proporções incalculáveis, aliada a um cotidiano de alienação e indiferença geram um ambiente em que a experiência enquanto fenômeno marcante e potencialmente transformador é esvaziada, e mesmo impossibilitada de ser tida.

Nesse sentido, ao retomarmos a citação anterior de Lobato acerca da escrita para as crianças com o objetivo de as fazer “viver” dentro de determinada obra ao invés de apenas ler e descartar, e em oposição aos adultos, que o autor chama de “bichos sem graça”, talvez em decorrência de sua impossibilidade de ter experiências, verificamos que, embora a palavra não seja textualmente mencionada, a intenção de Lobato ao escrever para as crianças pode ser interpretada como um mecanismo para que elas possam voltar ter experiências através da leitura, ou seja, a partir de uma linguagem que

dialoga diretamente com elas, foi construída para elas e pensando nelas.

Essa ideia é reforçada pelo conceito da Estética da Recepção de Jaus, que defende que a adaptação consiste em uma forma de leitura específica de uma obra, e que essa leitura só pode ser feita pensando-se no público receptor/leitor, ou não se faria necessária ou mesmo justificável. Dizendo de outra maneira, e tal interpretação do pensamento de Jaus está de acordo com as palavras de Lobato vistas acima, o processo de adaptação e/ou reescrita de uma obra destinada para crianças e jovens está essencialmente fundamentada na experiência de leitura da criança ou jovem, que assim pode ter experiências – no sentido apresentado por Agamben – através da linguagem.

Tendo isso em mente, o presente trabalho apresenta três aspectos da experiência, conforme apresentados por Agamben, em Os doze trabalhos de Hércules, de Monteiro Lobato. O primeiro deles se refere, como não pode deixar de ser, à Dona Benta, personagem de Lobato que é a grande referência intelectual e cultural do Sítio do Pica Pau Amarelo, e que acima de tudo figura como a depositária por excelência da autoridade e da experiência. Experiência essa que nos primeiros momentos da obra Dona Benta tenta transmitir a Pedrinho acerca de suas intenções de visitar Hércules.

Dona Benta apresenta todos os argumentos fundamentados em sua experiência de vida e autoridade para que Pedrinho desista de suas intenções, mas é ostensivamente ignorada pelo neto, em um movimento que Agamben apresenta de forma teórica como um processo de ignorar ou desvalorizar a autoridade da experiência. Vejamos o referido trecho.

Dona Benta fez ver que o fato de terem saído incólumes da luta entre Hércules e a hidra fora um verdadeiro milagre, sendo impossível que tal milagre se repetis-

se nas outras façanhas.

- Eu quase morri de medo – disse a boa velhinha – quando lá, na casa de Péricles, em Atenas, tive comunicação de que você, Emília e o Visconde estavam assistindo a essa luta de Hércules com a tal serpente de sete cabeças...

- Nove – corrigiu Pedrinho – Oito mortais e uma imortal.

- Ou isso. Quase morri de medo porque bastava que uma gota do sangue da hidra espirrasse em vocês para irem todos para o beleléu. (LOBATO, 1976, p.7-8)

O segundo nicho de experiência que o presente estudo encontra na obra de Lobato consiste em uma irônica inversão de papéis em que Pedrinho, Emília e o Visconde, por serem de outra temporalidade e conhecerem o desfecho de cada uma das façanhas de Hércules, assumem o papel de portadores da experiência e da autoridade que dela se acerca. Pedrinho – o mesmo que tão prontamente ignorara a autoridade da experiência de Dona Benta para voltar à Grécia Heroica – faz valer tal autoridade da experiência ao observar de cima de uma árvore a luta de Hércules com o Leão de Neméia, incitando Emília a ajudar o herói com “uma boa lembrança”. Curiosamente, Hércules acata os conselhos de Emília – ainda que pensasse que o conselho tivesse vindo de uma divindade – para vencer a fera, demonstrando talvez que a autoridade conferida pela experiência era valorizada na Grécia, como o próprio Agamben nos traz acerca do pensamento Aristotélico, em oposição à contemporaneidade, que relegou a experiência à esfera da impossibilidade e negação. Eis o referido trecho, conforme as palavras de Lobato.

- Dê uma idéia, Emília! – gritou Pedrinho.
– Se o não ajudarmos com uma boa lembrança, lá se vai o nosso querido Hércules.

Emília pensou rapidamente: “Se as flechas falharam e se a clava se despeda-

çou ao primeiro golpe, o jeito agora é atracar-se ao pescoço do leão e afogá-lo”. Pensou e gritou para Hércules:

- Atraque-se com ele, Senhor Hércules! Grude-se no pescoço do leão e vá apertando até que ele morra de falta de ar. O leão é invulnerável e inamansável, mas talvez não seja inafogável...

Novamente Hércules ouviu aquilo como se fosse uma sugestão do céu, e bobamente ergueu os olhos para as nuvens, como agradecimento. Sim, era o que lhe restava: atracar-se com o monstro e procurar asfixiá-lo. E foi o que fez. Lançou-se contra o leão ainda mal saído da tonteira e abraçou-o pela garganta. (LOBATO, 1976, p.16)

Por fim, encontramos a questão da experiência da criança leitora, que se dá na obra através da própria linguagem. Ao compor a obra com a intenção de que as crianças possam “viver” nela, ou seja, terem nela experiências significativas e completas, não passageiras e insignificantes, Lobato escolhe trabalhar a linguagem de forma a introduzir o leitor dentro da própria obra, mesmo sem dialogar com ele diretamente. Lobato faz essa introdução da criança leitora na obra de duas maneiras distintas e complementares.

A primeira delas é na escolha das personagens do Sítio que participam das façanhas de Hércules e de suas falas e ações, que são construídas de uma forma tal que qualquer criança leitora – ou mesmo jovens e adultos – possam facilmente se identificar com qualquer um deles, ou com mais de um deles de uma vez, posto que são falas e ações que seriam facilmente tomadas por qualquer criança que estivesse no lugar da personagem. Seria a escolha de uma linguagem para identificação leitor/pessoa.

A segunda maneira de introdução da criança leitora na obra consiste na riqueza dos detalhes que são apresentados na obra, e na ex-

plicação de cada um deles dentro da própria narrativa, em uma linguagem que não torna a leitura do texto uma sequência de informações maçantes, mas sim cria uma ambientação na qual o leitor é constantemente inserido nos detalhes da obra, como se fizesse parte do mundo onde se desenrola a narrativa. Seria a escolha de uma linguagem de identificação leitor/ambientação.

Essas duas maneiras de inserir na obra o leitor, e o fazer dialogar com personagens que possuem em si a autoridade da experiência são os fatores que permitem amarrar o pensamento de Lobato e a filosofia de Agamben, que podem vir de autores com ideários políticos opostos, mas que convergem nas ideias de experiência, ainda que o termo apareça concretamente e textualmente apenas no filósofo, e seja substituído pelo “viver dentro da obra” da parte do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agamben assevera que na sociedade contemporânea a ideia de se ter experiências significativas e potencialmente transformadoras é bastante reduzida, uma vez que a combinação de tragédias da magnitude das guerras mundiais e do cotidiano das grandes cidades, com imensa quantidade de eventos e informações, nos levam à alienação e indiferença, impossibilitando o verdadeiro experienciar, e todo o rol de características que advém com e da experiência, como a autoridade e o senso comum, compreendido como uma sabedoria que se fundamenta na experiência.

Lobato, contemporâneo das guerras mundiais, e vítima do cotidiano silenciado do pós guerra, de forma indireta talvez, sente a opressão da perda da experiência, a ponto de desistir de escrever para adultos, classificando-os de “bichos chatos”, pretende criar para as crianças uma literatura que seja para elas um mundo em que possam não apenas ler, mas viver a leitura.

Ele não usa esse termo, mas a ideia de Lobato é criar um espaço em que as crianças leitoras possam através da linguagem ter experiências, no sentido que Agamben a compreende.

Por fim, ao criar ambientações e identificações para inserir a criança leitora dentro da obra, afim de que possa ali “viver” com personagens que possuem a autoridade da experiência, Lobato traz em sua obra uma série de elementos de experiências que dialogam direta ou indiretamente com o pensamento teórico de Benjamin e especialmente de Agamben, no sentido de que se não é possível ter experiências em nossa sociedade contemporânea composta por “bichos chatos”, talvez seja possível através da linguagem despertar a capacidade de maravilhar-se das crianças, e criar na linguagem literária ferramentas para que através dessa linguagem as crianças leitoras – de todas as idades – possam ter experiências que, de outra forma, lhes seriam negadas pela sociedade contemporânea, que nos bombardeia com uma imensa quantidade de eventos e informações, mas nenhuma efetiva experiência.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. Infância e História. Destrução da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil. Curitiba: CRV, 2014.
- LOBATO, Monteiro. Os doze trabalhos de Hércules. São Paulo: Brasiliense, 1976.



O ENSINO DA TÉCNICA DE DESCONSTRUÇÃO CIENTÍFICA DE JACQUES DERRIDÀ NO ENSINO BÁSICO DE GEOGRAFIA: O USO DA OBRA DE FERRARI LEITE COMO EXEMPLO

Washington Barros Gonzaga

RESUMO

Este artigo traz um exemplo da técnica de desconstrução científica do livro “A ocupação do Pontal do Paranapanema” do professor José Ferrari Leite com intuito de servir de exemplo enquanto ferramenta de estudo que pode ser explorado pelos estudantes secundaristas.

ABSTRACT

This article presents an example of the technique of scientific deconstruction of the book “The occupation of Pontal do Paranapanema” by professor José Ferrari Leite in order to serve as an example as a study tool that can be explored by high school students.

INTRODUÇÃO

A desconstrução científica é uma das técnicas mais robustas de análise crítica de uma obra científica. Apensar de ter grande peso epistemológico dentro da ciência, esta não é algo de difícil compreensão e realização. A partir de então, suas possibilidades de uso para aprimorar os estudos de secundaristas dentro do ensino básico, em qualquer matéria, é plenamente possível. A desconstrução científica foi inicialmente formulada pelo francês Jacques Derridà em meados dos anos de 1960 e sustentou durante quase três décadas seguintes uma forte corrente científica

criativa do Pós-estruturalismo. A Desconstrução científica é a corrente pela qual se questiona a distinção da Filosofia da Linguagem e a linguística.

A desconstrução não se apresenta como um “método de leitura”, mas antes como uma sequência ordenada, que possui regras. Para Derrida, será precisamente a ideia de um conceito redutível ao método, que deve ser desconstruído. O método e os métodos deverão sujeitar-se à desconstrução. Considerar a desconstrução como um método suporia deixar de lado uma atividade detalhada da leitura em favor de uma ideia generalizada da dita atividade (Cf. Madrid, 2009: 110). Se a desconstrução não é um método, tão pouco se afirmará como um não-método, isto é, como abertura ao jogo livre da subjetividade arbitrária do leitor-interprete. (Meneses, 2013)

A partir dos ensinamentos de Derridà vamos aos exemplos práticos a partir da desconstrução da obra do professor José Ferrari Leite. Vamos verificar a partir dos sete capítulos, agora, cada uma das etapas da desconstrução científica realizada a partir da obra do professor José Ferrari Leite. É importante ressaltar que não se trata de um resumo da obra, mas de uma análise com método e criticidade de cada ponto minucioso do estudo elaborado por tal autor.

1. Localização e Panorama Físico natural

O primeiro capítulo da obra “A ocupação do Pontal do Paranapanema”, discutirá muitas das questões ambientais, ressaltando a forma de como está constituído e organizado os principais elementos da paisagem (vegetação, clima, fauna, solo, relevo, rios etc.). Os principais enfoques tratados dentro deste capítulo são os processos de predação da fauna e da flora, pelo qual põem em risco a soberania da natureza em sua área de estudo.

Essa discussão se apresenta sobre um pano de fundo extremamente geográfico, principalmente por associar os processos de degradação da paisagem aos de ocupação e uso do solo.

2. O Povoamento: as Colonias Militares

O segundo capítulo desta obra, mostra alguns dos processos de grilagem ocorridos na região do Pontal a um pouco mais de um século atrás. O autor começa descrevendo uma das primeiras causas que levaram o processo de ocupação da região, com a criação de um forte, o forte de Itapera, que tinha por objetivo proteger as fronteiras entre Brasil e Paraguai. No entanto, o processo de ocupação só passa a desempenhar uma maior importância após a criação da estrada de Ferro Alto Sorocabana. Ainda dentro desse capítulo, o autor fragmenta-o em algumas partes, são elas: os grileiros e os grilos, o surgimento dos municípios e os sucessores da fazenda Pirapó-Sto Anastácio.

A presente obra, remete-se à questão de grilagem de terras que se desenvolveu entre as terras Pirapó-Sto Anastácio, acompanhado das terras da fazenda Boa Esperança do Água-

-Pehy. Os primeiros grileiros da fazenda Pirapó-Sto Anastácio foram José Teodoro de Souza e Antônio José Gouveia, que rapidamente começaram a vender grandes propriedades de terras para os barões do café. O outro grileiro da região foi o coronel Manuel Goulart que também se dizia proprietário dessas terras.

Herdeiro de Teodoro de Souza, João Evangelista, decide entrar em uma espécie de acordo com Goulart, em dividir as terras, ou seja, seria uma concepção estabelecida por permuta (troca de glebas de terras), a qual deveria dividir as terras para nenhum atrapalhar os planos de grilagem do outro.

Desta forma, Goulart, acabou ficando com as glebas da fazenda Pirapó-Sto Anastácio e João Evangelista com as terras da fazenda Boa Esperança. No entanto, torna-se importante destacar que essa permuta surge antes mesmo de ter ocorrido uma decisão no judiciário.

Muito mais tarde se descobriu que todas as ligações que estabeleciam as medições e a autenticidade das terras das duas fazendas eram fraudulentas, o que fez o governo do estado de São Paulo, decretar que as terras do oeste paulista eram terras improdutivas e de propriedades de exclusividade do Estado, são as famosas “Terras Devolutas”. O autor mostra o enorme perigo que havia e a enorme disputa estabelecida por um pedaço de terra, pois era comum aparecer mortos boiando nos rios da região vítimas de tocaias por grileiros.

Após a morte do coronel Manuel Goulart, seus sucessores venderam cerca de 70 mil hectares de terras restando ainda cerca de 90.000 alqueires para a fazenda. Os sócios da companhia dos fazendeiros de São Paulo, ao que tudo indica que eles tinham um interesse nes-

tas terras, sendo a aquisição das terras como apenas uma parte de uma transação maior.

De fato, a companhia em 1910 obtém empréstimos de um banco francês, oferecendo como, garantia 2/3 da fazenda Pirapó-Sto Anastácio. Tempos depois, a companhia decreta falecia sem saldar suas dívidas com o agente financiador. Período em que as terras grilas, também passam a ser vendidas por Marcondes. Era muito constante, também, anúncios nos principais jornais da capital paulista oferecendo terras baratas e férteis.

3. A criação das reservas florestais da Alta Sorocabana

Neste capítulo, o autor discute a criação das principais reservas de floresta que foram feitas pelo governador Fernando Costa (1941).

Razões de sobra tinha o governador para a criação dessas reservas, principalmente por haver nesta região um constante conflito agrário que fazia a sua maior vítima a flora e a fauna.

Desta forma, era claro a relação entre o processo de ocupação, questão agrária e a degradação ambiental. A questão das disputas pelas terras devolutas na região, gerou uma grande quantidade de problemas ambientais, sobretudo por quê muitas dos principais grileiros, a partir de um determinado período da história, passou a vender grandes glebas de terras a verdadeiros forasteiros. Estes passaram a devastar e se apropriar de todo o recurso natural que havia na região.

Muitas árvores acabavam sendo destinadas a grandes madeireiras e os principais animais, “habitantes” dessa região, acabavam sendo

dizimados. Alguns animais como: os jacarés, pacas, lontras, capivaras etc., muito procurados por ser economicamente interessante no mercado de peles, acabaram sendo totalmente dizimadas na região.

O mais interessante é que muita das áreas degradadas (ecossistemas destruídos), possuía uma legislação que deveria protegê-los, mas que até então, não funcionava. Sucessivas áreas foram destruídas, mesmo tendo um suposto órgão com uma legislação institucionalizada que devia garantir a proteção ambiental sobre esta problemática de ocupação das terras.

4. As “Cidades” do Pontal

A construção da estrada de Ferro Sorocabana foi semeadora para a construção e do desenvolvimento das primeiras cidades no Pontal. O número de cidades passa a ganhar destaque quando inicia a extensão do entrocamento da estrada de ferro Sorocabana que deveria ligar Presidente Prudente aos municípios de Rosana a Dourados (MS). A construtora responsável pela realização das obras dessa estrada foi à empresa Camargo Correia, pertencente à família do até então governador do estado de São Paulo (Ademar de Barros).

Opiniões públicas controversas à construção desta extensão da Sorocabana surgem, e junto a elas, inúmeras represálias e embates ambientais se travam entre a construtora e alguns deputados. Os deputados, em sua maioria, acreditavam que nada adiantava a criação deste prolongamento da estrada de ferro, pois pouco ia favorecer o conjunto social como um todo.

A construção da linha férrea que se estendeu

de Prudente-Rosana favoreceu o surgimento da especulação por terras, muito comum na região. Apoiada pela rápida divulgação nos meios de imprensa a imobiliária e construtora Camargo e Correia divulga loteamentos nesta área, embora os proprietários julgassem serem donos.

A divulgação destas terras leva ao estado o embargo deste processo de loteamento, sobre os juros de que estas terras eram públicas. A empresa recorre e os embates nos tribunais levam tempos e mais tempos, o que possibilitou a comercialização dessas terras. Embora, as intenções iniciais julgadas fossem o de promover o crescimento das cidades no local, está intensão fora quase ausente.

Ao iniciar a construção desta extensão da Sorocabana as cidades que supostamente deveriam ser criadas para servirem de estopim ao processo de ocupação eram: Indianópolis, União, Rancho Grande, Porto Alegre e Santa Rita do Pontal. A única cidade que surgiu foi a de Porto Alegre, onde instalou-se até algumas moradias.

Os motivos que levaram a criação das cidades nas margens desta extensão da linha férrea, justifica-se pela verdadeira intensão dos grileiros em trazer moradores para residirem em suas glebas com o objetivo de manter ou construir uma estrutura social.

5. A Assembleia e as Reservas do Pontal

As assembleias e as reservas do pontal é munida por muitas falcaturas políticas decididas em assembleias, congressos e decisões jurídicas.

As assembleias realizadas em São Paulo ti-

nam sempre como pauta de discussão a questão ambiental, que por sinal, foi sempre algo de muitas preocupações, principalmente, em uma área tão cobiçada e de um histórico conhecido sobre as questões de grilagem de terras e predação dos ecossistemas como é o caso do Pontal.

Algumas das mais discutidas questões foi travada em assembleia por Cunha Lima. Este pregava a instalação de um projeto de lei que garantia a proteção de 25% das áreas verdes das grandes fazendas do Pontal. No entanto, apesar deste projeto possuir esta tentativa de proteção das matas virgens, já era de decreto de lei estadual a proteção de tais porcentagens de áreas verdes.

6. Os Governadores e as Reservas do Pontal

Entre 1941-3 foi criado pelo governo Fernando da Costa três grandes reservas florestais pertencentes ao patrimônio do Estado. Após a sua morte em 1946, assume o governo Ademar de Barros (“interiorando”) e que possuía muitas amizades com prefeitos da Atlo-Sorocabana.

Entre 1947-1951, as áreas reservadas foram invadidas e negociadas. As matas passaram a dar lugar a campos abertos, destinados a produção agrícola e pecuária intensiva e extensiva.

Durante o governo de Ademar de Barros, sucessivas leis e ordens surgem no contexto de proteção às matas. Após a morte de Fernando da Costa (ex-governador do estado), poucas foram leis decretadas com destino as proteções das reservas. Foram poucos, políticos que apresentaram proposta de emendas de leis que pregasse uma proteção ambiental.

As consequências de um governo displicentes com as questões ambientais repercutiram nos ecossistemas, causando uma enorme degradação e uma transformação da paisagem na região do Pontal do Paranapanema.

7. As Áreas reservadas após 1964

Neste último capítulo, o autor começa evidenciando a participação dos governadores em proteção e em degradação das matas da região. É ainda neste capítulo que o autor mostra o quanto era desprezado as reservas florestais, e o quanto à mesma não participava dos planos de ocupação e zoneamento da área do Pontal.

O descaso com a proteção ambiental era tamanha que até mesmo o uso de um herbicida – muito semelhante aos efeitos químicos do “agente laranja”, utilizado na guerra do Vietnã – foi usado criminosamente para destruir as remanescentes matas.

O Oeste Paulista até a década de 1970 era considerada uma área extremamente “opaca” quanto aos meios infraestrutural como: posto de saúde, hospitais, escolas, comércios, informações, técnicas, tecnologias etc., o que denuncia o quanto à região era atrasada e que todo o processo de ocupação foi extremamente sem qualquer tipo de planejamento e de ordem, repercutindo em diversas questões socioespaciais.

O Pontal Paulista, como evidencia o autor, foi uma área inserida na política progressista do governo federal, quando ele instituiu uma série de projetos de construções de empreendimentos hidrelétricos, que por sinal, causaram danos irreversíveis ao meio ambiente, além proporcionaram a expulsão de populações ri-

beirinhas e indígenas que habitam próximo às margens dos rios Paranapanema e do Paraná.

Um estudo exemplificativo de Desconstrução Científica, baseada na proposta de Jacques Derridà foi aplicado a uma clássica obra Geográfica, visando a demonstração de sua aplicabilidade e eficácia cuja utilidade pode ser de grande valia aos estudantes em toda sua vida acadêmica.

Os sete capítulos do livro do professor José Ferrari Leite foram desconstruídos e pausados pontualmente características ímpares da obra, as quais possibilitam um entendimento espiral rítmico do contexto histórico, geográfico e social exposto em tal contribuição científica.

REFERÊNCIAS

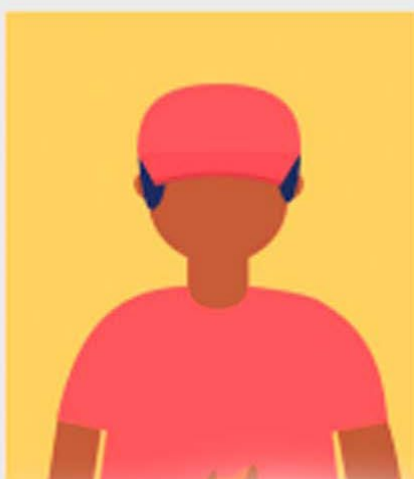
LEITE, José Ferrari. A ocupação do Pontal do Paranapanema. São Paulo (tese de Livre Docência) Universidade Estadual Paulista/UNESP campus de Presidente Prudente, 1981.

MENESES, Ramiro Déliu B. A DESCONSTRUÇÃO EM JACQUES DERRIDA: O QUE É E O QUE NÃO É PELA ESTRATÉGIA. Univ. philos., Bogotá, v. 30, n. 60, p. 177-204, June 2013. Available from <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53232013000100009&lng=en&nrm=iso>.

access on 04 Feb. 2022.

PROJETO

EMPREGABILIDADE



Foco no aluno e no seu
futuro profissional!

Saiba mais em: faep.edu.br/projeto-empregabilidade

Normas para publicação de trabalhos

A Comissão Editorial da Revista **Educação Integral** do grupo Educacional Ineq torna público aos interessados que receberá textos de entrevistas, traduções de documentos e textos clássicos, artigos, resenhas e relatórios de campo, de caráter inédito, cujas matérias tratem das teorias, objetos e metodologias das Ciências humanas e Sociais Aplicadas, resultantes ou não de pesquisas empíricas. Os referidos textos deverão conter as seguintes cláusulas:

1. Resumo em Língua Portuguesa, contendo de 100 palavras, referências do autor (instituição, cargo, titulação e endereço eletrônico);
2. Resumo em inglês ou espanhol;
3. Palavras-chave: até cinco;
4. Redação em língua portuguesa, digitação em folha formato A4, word for Windows, fonte Time New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, margens esquerda e superior com 3 cm, direita e inferior com 2 cm;
5. As entrevistas deverão ter, no máximo 04 (quatro) laudas; as traduções de documentos e textos clássicos e os artigos científicos, de 08 (oito) a 16 (dezesesseis) laudas, as resenhas até 03 (três) laudas e os relatórios de trabalho de campo até 15 (quinze) laudas, incluindo-se nessas delimitações as tabelas, quadro, gráficos, figuras, fotografias e referências bibliográficas que fizerem parte dos textos;
6. Apresentar notas de rodapé (se necessário) numeradas em algarismos arábicos;
7. As citações e referências bibliográficas devem obedecer ao padrão estabelecido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (a mais atualizada), para referenciamento de livros, revistas, suportes eletrônicos e outros multimeios, disponíveis no site www.abnt.org.br;
8. Os textos encaminhados à Comissão Editorial da Revista Educação Integral do Grupo Educacional Ineq serão apreciados por três membros desta comissão, que poderão aceitá-los integralmente, propor reajuste ou recusá-los, com base em critérios técnicos como: coerência textual, encadeamento lógico, normas da ABNT vigentes, problemática enunciada e desenvolvida, introdução, referencial teórico, considerações finais e referência bibliográficas;
9. Os textos que não observarem os padrões aqui estabelecidos não serão publicados;
10. Os Autores que tiverem trabalhos publicados terão acesso ao arquivo digital da Revista Educação Integral, não sendo pagos direitos autorais;
11. O conteúdo dos textos deve passar por criteriosa revisão textual, que é de responsabilidade de seus autores;
12. Os casos omissos serão discutidos e deliberados pela Comissão Editorial;
13. Informações sobre o periódico podem ser solicitados aos editores, no Núcleo de Desenvolvimento de Atividades Pedagógicas do Grupo Ineq ou via e-mail;
14. Os trabalhos deverão ser enviados somente por e-mail para o endereço: educacaointegral@ineq.com.br com o devido comprovante de pagamento do artigo. **Não enviaremos para revisão, antes de identificar o pagamento.**

CONHEÇA OS NOVOS CURSOS DE GRADUAÇÃO:

Serviço social

Estética e cosmética

Análise e desenvolvimento de sistemas

Para mais informações, acesse: faep.edu.br

**CONHEÇA
OS PROJETOS
DA FAEP SOCIAL**

www.faep.edu.br

FAEP  **SOCIAL**

UMA AÇÃO PRESENTE COM IMPACTO NO FUTURO