

MAIÊUTICA HISTÓRIA



UNIASSELVI

**CENTRO UNIVERSITÁRIO
LEONARDO DA VINCI**

Rodovia BR 470, Km 71, nº 1.040, Bairro Benedito
89130-000 - INDAIAL/SC
www.uniasselvi.com.br

REVISTA MAIÊUTICA

História

UNIASSELVI 2018

Presidente do Grupo UNIASSELVI

Prof. Pedro Jorge Guterres Quintans Graça

Reitor da UNIASSELVI

Prof. Hermínio Kloch

Pró-Reitora de Ensino de Graduação Presencial

Prof. Antonio Roberto Rodrigues Abatepaulo

Pró-Reitora de Ensino de Graduação a Distância

Prof.^a Francieli Stano Torres

Pró-Reitor Operacional de Graduação a Distância

Prof. Érico Coelho Ribeiro

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Carlos Fabiano Fistarol

Editor da Revista Maiêutica

Prof. Luis Augusto Ebert

Comissão Científica

Prof. Ma. Andrea Machado

Prof. Ma. Graciela Márcia Fochi

Prof. Me. Paulo César dos Santos

Prof. Me. Thiago Rodrigo da Silva

Editoração e Diagramação

Matheus Cristi

Capa

Cleo Schirmann

Revisão Final

Juciane Roberti

Joice Nardelli

Publicação *On-line*

Propriedade do Centro Universitário Leonardo da Vinci

Apresentação

Neste primeiro semestre de 2018 estamos novamente apresentando um número da revista *Maiêutica de História*, periódico no qual divulgamos as pesquisas realizadas pelos docentes e discentes do curso, assim como alguns autores convidados que se identificam com a proposta de nossa instituição. Neste volume temos textos que versam sobre questões teóricas, como reflexão sobre memória, a utilização da literatura como fonte histórica e a formação do professor. Também outros temas como a contracultura, a educação patrimonial, o fascismo, o movimento literário amazonense, o gênero, o processo de nacionalização da Era Vargas, se fizeram presentes em nossas páginas.

Podemos, com os temas descritos, observar a variedade de interesses temáticos dos acadêmicos do curso de História da Uniasselvi, que se empenham em suas atividades de estudo cotidiano, em poder ter uma boa formação como professores da disciplina no Ensino Básico. Missão com a qual os acadêmicos contam com o apoio de todos os professores, tutores e supervisores de disciplina de nossa instituição.

A todos que acompanham nosso trabalho, aos acadêmicos e profissionais que atuam no curso de História da Uniasselvi, desejamos uma boa leitura e o agradecimento pela confiança que depositam no projeto pedagógico que estamos desenvolvendo.

Thiago Rodrigo da Silva – Coordenação de Curso
Graciela Márcia Fochi – Docente



SUMÁRIO

1 PATRIMÔNIO HISTÓRICO NO ENSINO DA HISTÓRIA DAS MULHERES E RELAÇÃO DE GÊNERO - Historical heritage in the teaching of women's history and gender relationship	
Beatris Cristina Rocha Hasse Jaqueline Marquardt.....	7
2 RACISMO CULTURAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA - Cultural racism in contemporary society	
Cristiano Soares Vianna Lucas Bitencourt Fortes	19
3 A EMERGÊNCIA DE UM PARADIGMA NA HISTÓRIA INTELLECTUAL NO BRASIL: GUERREIROS RAMOS E A AUTOPOIESE - The emergence of a paradigm in intellectual history in Brazil: Guerreiros Ramos and autopoiese	
Mauro Gaglietti.....	29
4 A VILA NOSSA SENHORA DA LUZ E UMA NOVA IDENTIDADE CULTURAL EM CURITIBA/PR: A CULTURA PERIFÉRICA - The Vila Nossa Senhora da Luz and a new cultural identity in Curitiba/PR: a peripheral culture	
Mônica Lopes Hadas.....	41
5 DIVERSIDADE E OS DESAFIOS ATUAIS - Diversity and the current challenges	
Katrine de Paula Antunes Pacheco Maurício Carlos de Andrade Pablo Miguel Sant'Ana Messas Suzana Jaqueline de Paula	49
6 SOBRE OS APORTES TEÓRICOS UTILIZADOS NA PESQUISA CIENTÍFICA - On theoretical contributions used in scientific research	
Suzana Bitencourt	55
7 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ABORDAGEM PROPOSITIVA- INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: A PROPOSITIONAL APPROACH	
Cristiano Soares Vianna Vanderlei Moacir Schneider.....	65
8 O EXERCÍCIO DO PROFESSOR E AS POSSIBILIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO - TEACHER AND ACTIVE METHODOLOGY IN EDUCATION	
Graciela Márcia Fochi Wilson Alexandre Roncaglio	75

PATRIMÔNIO HISTÓRICO NO ENSINO DA HISTÓRIA DAS MULHERES E RELAÇÃO DE GÊNERO

Historical heritage in the teaching of women's history and gender relationship

Beatris Cristina Rocha Hasse¹

Jaqueline Marquardt²

Resumo: Para trabalhar o tema História das Mulheres e Relação de Gênero, o Patrimônio Histórico é uma metodologia muito útil a ser utilizada, pois é através dele que podemos aproximar os alunos da história e possibilitar que eles se percebam como agentes da própria história. O principal objetivo do Patrimônio Histórico é a preservação dos bens reconhecidos pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), que através de leis são protegidos e fiscalizados para que as futuras gerações também tenham acesso a essas fontes de pesquisa como arquitetura, objetos, casas etc. Os museus também são uma ótima fonte de pesquisa, através deles podemos aplicar atividades que desenvolvam o olhar crítico e a curiosidade dos alunos. Com as opções de estudo que o patrimônio histórico nos traz poderemos fazer comparações principalmente do modo de vida da mulher e as relações de gênero em cada época, e mostrar sua participação na história desmistificando estereótipos criados pela sociedade e mostrando a sua força na luta por direitos.

Palavras-chave: Patrimônio histórico. Ensino de história. Mulheres e gênero.

Abstract: In order to work on the theme Women's History and Gender Relation, Historical Heritage is a very useful way of being done, because it is about what it is about the students of history and enables them to be perceived as agents of their own history. The main objective of the Historical Patrimony is to protect the assets of the National Historical and Artistic Heritage Institute (IPHAN), which are protected and inspected so that they can have access to research sources, objects, houses etc. Museums are also a source research source, while people can use the same activities that develop students' critical eye and curiosity. From a performance study, from the moment your strength and your workforce can be improved.

Keywords: Historical heritage. Teaching history. Women and gender.

Introdução

Esse artigo foi realizado na cidade de Guaramirim no estado de Santa Catarina - SC, tendo como tema central a História das Mulheres e Relações de Gênero, com a finalidade de focalizar os papéis sociais das mulheres ao longo da história, bem como a invisibilidade feminina, e a construção dos papéis dos homens e mulheres na sociedade através do Patrimônio Histórico.

A natureza da metodologia aplicada neste artigo foi a pesquisa documental qualitativa, com o amparo bibliográfico em livros e pesquisas na internet, processando as evidências, os materiais, documentais e as tecnologias do objeto de pesquisa. Os objetivos dessa pesquisa são analisar como é promovida a igualdade de gênero e a valorização da mulher no ensino de história, identificar a mulher como agente ativo e construtora da história e investigar as formas de como o patrimônio histórico ajuda a estudar a história das mulheres, bem como inserir esse tema em sala de aula.

Este trabalho tem por finalidade apresentar a importância do Patrimônio Histórico no ensino de história das mulheres e a relação de gênero, analisando os agentes da sua construção e suas contribuições. As mulheres trouxeram uma grande e rica contribuição para a história,

¹ Acadêmica do curso de História da Unidade de Guaramirim - FAMEG - UNIASSSELVI. E-mail: <biacrh@hotmail.com>.

² Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI –, Rodovia BR 470 - Km 71 – n. 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

mesmo isto sendo, muitas vezes, não reconhecido, e é através da metodologia do professor em sala de aula que podemos mostrar esse lado esquecido por tanto tempo, a opção de estudar o patrimônio histórico é a chance de aproximar o aluno à história.

Através de monumentos, marcos, museus são contados a história de um determinado período, ou acontecimento, de uma forma mais realista capaz de prender a atenção e despertar a curiosidade e o interesse do aluno, se faz necessário o reconhecimento e a valorização para que a história contada por eles não se perca, e possa ser admirada ainda por muitas gerações.

Podemos definir patrimônio histórico como um bem material, natural ou imóvel de grande importância artística, cultural, religiosa, documental ou estética para a sociedade. Estes patrimônios foram construídos ou produzidos pelas sociedades passadas, por isso representam uma importante fonte de pesquisa e preservação cultural.

Segundo Steinbach, Souza e Machado (2013), o patrimônio material possibilita a investigação sob inúmeros aspectos, dentre os quais os físicos, como técnica construtiva e materiais de construção; aspectos econômicos e o modo de viver de um dado momento. Eles guardam a memória de uma sociedade ou de um período, uma bagagem que podemos estudar para entender o passado e suas consequências no hoje, e em sala de aula nos possibilita trazer o aluno para mais perto do acontecimento e despertar nele a curiosidade, o interesse pela história. Steinbach, Souza e Machado (2013, p. 167) apontam:

Há que se considerar que toda edificação construída se apresenta descaracterizada, envelhecida. Assim como tudo mais envelhece por estar impregnado de tempo e de um repertório de experiências que produziu e que se reflete nas maneiras de ocupação, nas mudanças impostas e, porque não dizer, nos olhares dos transeuntes. Aos jovens só é possível compreender o sentido daquele momento por intermédio das lembranças pelos mais velhos.

A necessidade da preservação dessas lembranças e da história visa o futuro, onde esse patrimônio será capaz de remontar o passado, pois a sociedade e o modo de fazer história estão em constante transformação.

Cabe a nós, através do ensino de história, dar ênfase aos agentes esquecidos como as mulheres, nós que em todos os âmbitos das sociedades temos sofrido com a desvalorização, mas após tantas reivindicações por direitos, a transformação dos costumes e valores da sociedade após a década de 1960, sendo reconhecidas como participantes ativas e construtoras da história.

Conforme pesquisa do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, s.d., s.p.), somos agentes ativas na história:

A diversidade cultural não está somente em documentos e relatos heroicos de algumas personalidades. Na construção da cultura brasileira, a participação das mulheres é uma nuance, muitas vezes, não percebida ou legitimada. Contudo, o reconhecimento de que o patrimônio pode estar contido no modo de se produzir o acarajé, a renda ou no ofício típico das paneleiras de goiabeiras vem transformando esse cenário e colocando a mulher como detentora e construtora da história.

Há o reconhecimento da importância histórica do trabalho da mulher como bem cultural, ajudando na construção do conhecimento através do seu ofício contam sua história e a história do nosso país. E falando de patrimônio material, como homenagens aos grandes nomes da história em forma de marco, construção, estátuas, a mulher foi a que teve menos reconhecimento. Na cidade de São Paulo, existem mais de 140 monumentos, dentre eles somente oito são de mulheres.

Muitos patrimônios históricos já foram destruídos, o que nos resta é a memória e reconhecer a importância dos que ainda existem, devemos conscientizar a população do seu valor para a sociedade, mudando a ideia de que devemos destruir o velho para surgir o novo, e também cobrar das autoridades responsáveis a correta preservação de tudo aquilo que tiver relevância para a história.

Patrimônio histórico e memória

Diretamente ligado à memória, o patrimônio histórico é uma das principais fontes, nele abriga a memória coletiva e individual de nossos antepassados. O patrimônio possui a capacidade de estimular a memória histórica das pessoas que viveram os acontecimentos e também de contá-las às gerações futuras.

Segundo Le Goff (1990), a memória tem a capacidade de guardar informações que contribuem para que não seja totalmente esquecido o passado, fazendo com que as ações sejam eternizadas.

A memória nos dá a oportunidade de compreender o passado, através de artefatos, construções, museus, esses e outros elementos permitem compartilhar as experiências vividas, como por exemplo, na segunda guerra os campos de extermínio nazistas, nos trazem toda dor e sofrimento dos judeus e de todos que ali perderam suas vidas.

No século XX, a memória foi ganhando novas dimensões, sempre de acordo com a ciência que a utiliza. Ela passou a ser vista como um empório ou depósito de informações diferenciando-se da memória individual e coletiva, bem como sofrendo alterações, não podendo, portanto, permanecer intacta aos percursos da vida e preservar o passado na sua totalidade (JUNGBLUT, 2011, p. 82).

Assim, a memória nos permite construir um passado através dos vestígios, e podemos utilizá-la para fazermos interpretações de um fato histórico. Há também uma forte ligação entre memória e a história local, onde o patrimônio ajuda na compreensão dos acontecimentos. Bitencourt (2008, p. 169) aponta:

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expresso por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo.

Assim, através da inserção desse método em sala de aula, o professor pode aliar o conhecimento dos alunos com a visitação de patrimônios históricos, para aproximá-los da história.

Para assegurar a preservação desses bens históricos, em 13 de janeiro de 1937, foi criado o órgão de regulamentação IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), através da Lei Nº 378 assinada por Getúlio Vargas. O Instituto está vinculado ao Ministério da Cultura que é responsável pela preservação do Patrimônio Histórico Brasileiro, cabendo ao IPHAN garantir sua preservação para que a nossa e as futuras gerações possam usufruir de sua história.

Ao longo do tempo a atribuição do Instituto tem evoluído, e segundo documento no portal do IPHAN:

A Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 216, define patrimônio cultural como formas de expressão, modos de criar, fazer e viver. Também são assim reconhecidas as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e, ainda, os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (IPHAN, s.d., s. p.).

Tudo é passível de estudo, cada objeto tem em si uma bagagem histórica e cabe ao professor usar isso a seu favor, fazendo pesquisas, visita a museus, e principalmente conscientizar os alunos do valor que esse objeto tem para a sua comunidade, e como citado acima, as opções para estudo são muitas.

Tombamento é o processo de proteção aos bens históricos, pode ser feito pela administração federal, estadual e municipal. Todos os bens como já aqui citados podem passar pelo processo de tombamento, sendo eles de alto valor histórico e estimado para a população brasileira. Fochi (2015, p. 157) nos chama a atenção:

Discussões sobre o Patrimônio Histórico e Cultural têm ganhado ênfase nos últimos anos em meio a um cenário em que os espaços públicos que reúnem elementos de sobrevivência, expressão artística e cultural, de memória e identidade dos povos, e muitas vezes acabam sendo alvos de ataques e vandalismos tanto por grupos de terrorismo ou indivíduos que se sentem injustiçados pelos governos e instituições que mantêm tais espaços.

A fiscalização e a conscientização da população a começar pelos alunos podem evitar esse tipo de atitude, é o que o tombamento tenta assegurar, mas todos têm uma parcela de responsabilidade com os bens históricos.

O site do IPHAN disponibiliza a lista dos bens tombados pelo Patrimônio Histórico, lá também podem ser encontrados a história dos locais, leis de tombamento e tudo que se refira ao Patrimônio Histórico Brasileiro. A solicitação de tombamento pode ser feita por qualquer pessoa física ou jurídica, basta enviar uma solicitação via correspondência para a superintendência do IPHAN no estado em que reside ou à presidência do IPHAN, ou ao Ministério de Cultura.

O bem passa por uma rigorosa avaliação em um processo administrativo, em que é avaliado seu valor e importância para a história, e depois de tombado ele é inscrito no Livro do Tombo, onde constam todos os bens já tombados, e a partir daí passa por fiscalização realizada pelo Instituto para garantir sua manutenção, conservação, e toda e qualquer alteração nesses bens deve ser autorizada previamente pelo Instituto, pois sua principal função é impedir a destruição, os mantendo preservados o mais original possível.

Ensino de história

Para termos consciência de que somos sujeitos históricos, temos que entender o meio em que vivemos, nossa cidade, sociedade, país. E a principal função do ensino de história é criar no aluno um pensamento crítico, fazê-lo entender que ele faz parte desse meio histórico, e para entender o hoje temos que estudar os acontecimentos do passado. Segundo França et al. (2014, p. 100):

É fundamental buscar entender o campo de forças que compõe a nossa sociedade para podermos nos entender como sujeitos históricos. Uma das funções vitais da produção do conhecimento histórico e do ensino de história é fazer com que nossos alunos/educandos se percebam imersos no campo da história. Só assim podemos nos entender e ser entendidos como sujeitos históricos.

O professor tem que despertar em seus alunos o censo crítico, a problematização, o interesse, dentro de sala o professor pode usar a metodologia do patrimônio histórico para aproximar seus alunos da história “concreta”, fazer visitas a museus, patrimônios tombados, instigar a vontade de conhecer. Fochi (2015, p. 158) nos afirma:

Através de estudos que se dedicam a exemplares do patrimônio histórico e cultural pode-se realizar uma espécie de “alfabetização cultural” em que o indivíduo é levado a fazer leitura e estabelecer relações mais próximas com o mundo que o rodeia e no qual está inserido, possibilitando que ele se reconheça como partícipe, construtor/elaborador criativo, melhorando assim sua autoestima e a dos demais indivíduos que contribuíram para tal; reconhecer e valorizar a cultura brasileira nos aspectos de identidade e diversidade e pluralidade.

Isso cria neles um sentimento de pertencimento, fica mais clara e de fácil entendimento a relação do passado com o presente, o aluno se identifica e compreende que é um sujeito da história, isso faz parte do processo da educação patrimonial.

A escola tem grande participação na formação da identidade dos alunos, e através das metodologias de ensino podemos conscientizar da necessidade de se estudar as tradições e culturas, para que não se percam. França et al. (2014, p. 102) apontam que “[...] historiador e historiadora contribuem de forma direta no processo de construção de identidade, algumas vezes inventariando tradições, outras vezes inventariando memórias que poderiam se perder”.

Nós, seres humanos, temos a necessidade de conhecer a história, vivemos isso em nosso dia a dia, e fazer com que o aluno entenda isso é fundamental para nossa disciplina. França et al. (2014, p. 105) ainda acrescentam que “o historiador-professor deve ser visto como um intelectual de fundamental importância na sociedade, pois é com base em suas intervenções que diversas questões poderão ser problematizadas”.

E também cabe ao professor entender que o aluno carrega consigo uma bagagem de conhecimento muitas vezes ignorada por muitos profissionais da educação, fator esse que deve ser usado para incentivar a busca por informações. França et al. (2014, p. 104), nos dizem:

O professor-historiador deve considerar importantes todas as manifestações que permeiam o cotidiano dos seus alunos, pois as histórias individuais estão imersas na própria história da comunidade, no bairro, na cidade, do país, ou mesmo da humanidade. Essas manifestações do cotidiano dos nossos educandos garantem que o conhecimento histórico seja significativo no processo de ensino e aprendizagem.

A participação do aluno na pesquisa da história de sua comunidade o motiva, pois ele vê em sua casa que sua família fez parte da história, o professor pode sugerir uma entrevista com os mais idosos, pedir para trazer algum objeto antigo para fazer uma comparação com o presente, devemos envolver o aluno na didática para obtermos melhores resultados, não pensarmos nele como um mero ouvinte.

Contemplar a realidade dos estudantes pode contribuir para que percebam os desafios em que se encontram. Como se trata de desafios que fazem parte da experiência humana e da vida, que reconheçam como esses mesmos desafios já foram enfrentados por outras sociedades e em outras épocas históricas, e vislumbrem possíveis soluções e alternativas para si; por outro lado, contemplar a realidade dos estudantes pode favorecer o fortalecimento do sentido de pertencimento e a responsabilidade na construção de suas vidas em meio à sociedade no tempo presente (FOCHI, 2015, p. 79).

O professor deve instigar esse pensamento no aluno, em um dos meus estágios realizados na EEB Prof^a Lilia Ayroso Oechsler, pude presenciar essa abordagem, a professora Fernanda Bester Schmidt realizou essa didática em uma de suas aulas, ela fez uma roda de conversa onde comparou o tema estudado com a realidade vivida hoje pelos alunos, isso despertou o senso crítico e a espontaneidade deles em participar, contribuindo com suas experiências.

Sítios históricos e museus

Os museus, centros históricos e sítios arqueológicos estão carregados da memória de um povo, de uma sociedade, de fatos históricos, são espaços de produção de conhecimentos, seus acervos ajudam na construção social da memória e o pensamento crítico sobre a sociedade.

Fochi (2015) defende que estudar e analisar um monumento ou sítio histórico proporciona que os estudantes considerem a dimensão do meio em que transcorre a história e a ação humana, em especial, perceber, avaliar a interferência e a influência do homem na paisagem local.

É muito importante mostrar aos alunos que essa forma de expressão histórica está tão perto e, às vezes, são deixadas de lado, mostrar que temos a possibilidade de aprender mais sobre a nossa história em nossa própria cidade.

Figura 1. Sítio arqueológico Campeche, Santa Catarina/SC



FONTE: De Rotas (2017). Disponível em: <<http://www.blogderotas.com.br/musica-arqueologia-e-natureza/>>. Acesso em: 7 maio 2018.

A imagem anterior da pedra com inscrições rupestres, na Ilha do Campeche, em Florianópolis, Santa Catarina, tombada em 1998 por seus atributos arqueológicos e paisagísticos (IPHAN). Tanto sítios arqueológicos e museus são muito mais que lugares com muitos objetos antigos ou depósitos, são lugares que sua principal função é conservar, estudar, expor ao público objetos da vida que estejam ligados à história e à memória.

Com relação aos museus, é uma ótima opção de viagem de estudos, um local onde os alunos podem adquirir conhecimento e também de recreação. Uma opção de atividade para os alunos em uma visita a centros e sítios arqueológicos, a patrimônios tombados, seria uma tabela de observação. As respostas terão base nas evidências encontradas pelos alunos na ob-

servação do lugar, esta atividade desenvolve a atenção nos detalhes, o senso de investigação, também possibilita a comparação do local no passado com o hoje, dando aos alunos uma noção de tempo.

Já a visitação a museus onde são encontrados mais objetos do dia a dia, pode se fazer um estudo semelhante ao antes citado. Nesta atividade, os alunos podem escolher um objeto para fazer o relatório, e tentar responder ao máximo todas as perguntas elaboradas pelo professor, depois em sala de aula cada um pode apresentar seu objeto, criando uma ponte entre o museu e a escola. Coelho e Baptista (2009, p. 17) afirmam:

Portanto, a proposta primordial dessa parceria educativa entre escola e museu, ou seja, a relação social entre essas duas instituições de ensino, uma formal e outra não formal, é diversificar as formas de aprendizagem para melhor atender às necessidades dos alunos. Deve-se levar em consideração, que no diálogo entre educação e cultura é importante formular diretrizes e estratégias, bem como reafirmar o compromisso com a construção da cidadania e com o aprendizado.

Os museus e sítios arqueológicos proporcionam essa interação, a proposta e fundamentação desse tipo de visita devem ser realizadas pelo professor, relacionando sempre com o tema em sala de aula, fazendo com que essa observação seja uma complementação dos estudos já realizados.

Mulheres e a relação de gênero no ensino

A história das mulheres e a relação de gênero foi, por muitos anos, esquecida, havia em nossa sociedade uma cultura machista em que a mulher era considerada sexo frágil e seu dever era cuidar da casa e dos filhos. Os estudos atuais relacionados a gênero só foram possíveis graças à constante luta por direitos das mulheres. Barbosa et al. (2015, p. 49) afirmam:

A amplitude do movimento feminista não pode e não deve ser reconhecida apenas como um dos movimentos de luta das mulheres, porque muitas mulheres com perfis e histórias diferentes participaram. Se hoje o gênero representa uma categoria de análise tão importante para as ciências humanas e sociais, é porque se fez legítimo pelas tantas batalhas dos movimentos feministas, tornando-se fundamental para a compreensão das relações humanas.

A visão androcêntrica (o sexo masculino é o centro do universo) praticada por várias pessoas, de várias classes sociais, culturas diferentes e até mesmo por muitas mulheres, já não cabe mais em nossa atual sociedade, onde, nós, mulheres mesmo ainda sofrendo com discriminações temos um maior reconhecimento de nossos direitos.

Barbosa et al. (2015) apontam que vários estudos comprovam o que as mulheres historicamente vêm sendo violentadas em seus direitos tanto no aspecto físico como psicológico, mas a busca pela sua diferença histórica não se apagou, nós mulheres lutamos por nossos direitos e reivindicamos nosso lugar na história. Segundo a historiadora Joana Maria Pedro (2005, s. p.):

Convém destacar que, independentemente de usar a categoria “mulher” ou “mulheres”, a grande questão que todas queriam responder, e que buscavam nas várias ciências, era o porquê de as mulheres, em diferentes sociedades, serem submetidas à autoridade masculina, nas mais diversas formas e nos mais diferentes graus. Assim, constatavam, não importava o que a cultura definia como sendo atividade de mulheres: esta atividade era sempre desqualificada com relação aquilo que os homens da mesma cultura faziam.

Foi desta forma que também nos trabalhos acadêmicos, e entre eles os da História, inicialmente a categoria de análise mais usada foi justamente “mulher” foi com esta categoria que as historiadoras e historiadores procuraram integrar, na narrativa que se fazia da história da humanidade, a presença da mulher.

As mulheres não aceitaram as condições a elas impostas pela sociedade, queriam entender e principalmente mudar as concepções até aquele momento geradas, não queriam mais ficar à margem da história ou ainda serem vistas somente como donas de casa.

A autora ainda destaca que a sociedade já havia sido alertada da falta da mulher como agente histórico, e que para entrar para a história era uma grande disputa, onde se dava destaque aos personagens masculinos que de alguma forma tivessem feito diferença na história, como sendo parte de algum governo ou participado de guerras, sendo uma forma de imortalidade, a autora frisa que nesta perspectiva não havia lugar para as mulheres. As mulheres que ainda tiveram seus nomes citados na história são as princesas, rainhas, guerreiras, como Joana D’Arc, Princesa Isabel etc.

E cabe a nós professores usar metodologias que tragam esse assunto para dentro da sala de aula, em que pode-se mudar a concepção que ainda insiste em impregnar no pensamento das crianças e dos jovens, pois é na fase de criança e adolescente que é formada a identidade, o caráter, é nosso dever como historiadores desmistificar o estereótipo criado e mostrar que nós mulheres fizemos e fazemos parte da história. Para Barbosa et al. (2015, p. 55):

Mesmo que a escola seja uma instituição reprodutora de preconceitos e discriminações, várias iniciativas têm sido tomadas, tanto no âmbito local como nacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Secretaria de Educação Continuada (SECAS/MEC) possuem a perspectiva de que os temas de gênero, identidade de gênero e orientação sexual devem ser considerados pela política educacional como uma questão de direitos humanos. Por este motivo é que existe no Brasil uma agenda de enfrentamento ao sexismo e homofobia através do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e do Programa Brasil sem Homofobia (BSH).

Cabe aos professores, principais instrutores, conscientizar desses direitos humanos, não pensar como um tema chato e repetitivo, mas como um assunto que bem abordado vai fazer a diferença na vida do adolescente, vai tocar em seu consciente e fazê-lo rever suas experiências de vida. Os métodos para inserir assuntos como a história das mulheres em sala de aula são vários, mas o que estamos tratando neste presente trabalho é a participação do Patrimônio Histórico.

O Patrimônio Histórico, como já vimos, carrega em si a memória de uma determinada época, por isso, aproxima o aluno da história, ele consegue se perceber como agente histórico, e que a história passada está mais próxima do que ele pensa.

Em Santa Catarina, mais precisamente em Laguna, temos o Museu Histórico Anita Garibaldi e Museu Casa da Anita, lugares onde se conta história dessa brava mulher que lutou ao lado de Giuseppe Garibaldi na Revolução Farroupilha, tema estudado em sala de aula e que pode ser enriquecido com a visita ao museu, pode-se enfatizar a vida dessa mulher naquela época através dos objetos ali encontrados, fazendo comparação com a vida das mulheres na atualidade, e mostrar que nós também fizemos parte das revoluções em nosso país.

Figura 2. Museu Anita Garibaldi. Laguna - SC



FONTE: Amigos de viagem, 2017. Disponível em: <<http://amigodeviagem.com.br/3-roteiros-imperdiveis-em-laguna/>>. Acesso em: 7 maio 2018.

Outra opção de visitação é o Museu de Hábitos e Costumes em Blumenau, onde possui um acervo relacionado a vestir-se, costurar, brincar, morar e viver em Blumenau desde o final do século XIX até a atualidade. Possui peças de roupas femininas e masculinas da época, chapéus, sapatos, brinquedos, objetos domésticos utilizados pelas mulheres, uma verdadeira fonte de pesquisa neste assunto em questão.

Figura 3. Museu Hábitos e Costumes. Blumenau - SC



FONTE: FCC, 2017. Disponível em: <<http://www.fcc.sc.gov.br/patrimoniocultural/?mod=pagina&id=14613>>. Acesso em: 7 maio 2018.

O Patrimônio Histórico é uma ótima metodologia para o ensino, basta termos o interesse e o compromisso com uma educação de qualidade para nossos alunos, se as visitas não forem possíveis, temos a opção de levar pelo menos a informação de que isso existe, e que faz a diferença ao explicarmos determinados assuntos, é um complemento que podemos utilizar e que ajudará na fixação do conteúdo.

Considerações Finais

Considerando os temas de história das mulheres e relação de gênero buscou-se neste trabalho pesquisar métodos que pudessem utilizar o patrimônio histórico como ferramenta de ensino. Em minha vivência de estágio pude perceber que este tema é pouco abordado em sala de aula, ainda está carregado de preconceitos e barreiras que precisam ser derrubadas para que sejam desmistificados os estereótipos criados há gerações sobre nós mulheres.

O patrimônio histórico carrega em si uma ampla bagagem que pode ser explorada pelo professor para enriquecer sua metodologia. Uma das opções seriam visitas a museus, marcos, casas tombadas pelo patrimônio, locais e objetos que aproximam o aluno do assunto abordado.

Segundo Chiarotti (2005, p. 43), “assim, pode-se dizer que o patrimônio histórico edificado são os bens imóveis produzidos pelo homem. Eles representam de melhor maneira seu passado”. Desta forma, o aluno pode se perceber como sujeito da história, pois se aproxima da realidade vivida pelos antepassados.

Podemos concluir, com este trabalho, a grande participação das mulheres na história e a necessidade de inserir esse tema em sala para a conscientização e a formação de um pensamento integrador de valores e de respeito. Uma das formas que podem ser utilizadas é conhecer o patrimônio histórico que leva à aproximação do aluno e à fixação do conteúdo, metodologia essa que pode ser usada na forma de comparação da trajetória histórica das mulheres e suas lutas, e que também possibilita a compreensão das mudanças no modo de vida da sociedade.

O professor deve perceber a utilização dessa metodologia como mais um instrumento auxiliador no processo de ensino e aprendizagem, mas que deve ser muito bem planejado, seus objetivos devem estar centrados no aprendizado do aluno, para alcançar essa meta deve-se pensar no conteúdo proposto. A docência não é uma missão tão simples, o professor tem um compromisso de seriedade com seus alunos, deve estar sempre buscando novas metodologias de ensino, fontes de pesquisa como essa aqui estudada.

Podemos usar essa fonte porque entendemos que o patrimônio histórico conserva a história em seus detalhes, na arquitetura, objetos, roupas, e ainda mais importante é a conscientização da necessidade da sua preservação, a busca da conservação para que as futuras gerações também possam usufruir desses bens históricos, bens de suma importância para a história da sociedade.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar et al. **Tópicos Especiais**. Indaial: Uniasselvi, 2015.

CHIAROTTI, Tiziano Mamede. O Patrimônio Histórico edificado como um artefato arqueológico: uma fonte alternativa de informações. Goiânia: *Habitus* v. 3, n. 2, p. 301-319, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/40395277-O-patrimonio-historico-edificado-como-um-artefato-arqueologico-uma-fonte-alternativa-de-informacoes.html>>. Acesso em: 7 maio 2018.

COELHO, Leila Machado; BAPTISTA, Marisa. **A história da inserção política da mulher no Brasil**: uma trajetória do espaço privado ao público. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo. v. 9, n. 17, p. 85-99, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2009000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 7 maio 2018.

FOCHI, Graciela Márcia. **Metodologia do ensino da história**. Indaial: Uniasselvi, 2015.

FRANÇA, Cyntia Simioni et al. **Introdução aos estudos históricos**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2014.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

JUNGBLUT, Cesar Augusto. **História regional**. 2. ed. Indaial: Uniasselvi, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão et al. São Paulo: UNICAMP, 1990.

IPHAN. [s. d.]. **Mulheres mantêm vivo o Patrimônio Cultural do Brasil**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/se/noticias/detalhes/3179/mulheres-mantem-vivo-o-patrimonio-cultural-do-brasil>>. Acesso em: 7 maio 2018.

IPHAN. [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/872>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

MANSSUR, Maria Gabriela Prado. A pequena representatividade das mulheres nos monumentos de São Paulo. In: **Justiça de Saia**. Disponível em: <<http://www.justicadesaia.com.br/a-pequena-representatividade-das-mulheres-nos-monumentos-de-sao-paulo/>>. Acesso em: 7 maio 2018.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v24n1.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2018.

STEINBACH, Judith; SOUZA, Flávia C. A. de; MACHADO, Gerson. **Educação patrimonial e arqueologia pública**. Itajaí: Casa Aberta, 2013.

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.

RACISMO CULTURAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Cultural racism in contemporary society

Cristiano Soares Vianna
Lucas Bitencourt Fortes¹

Resumo: O objetivo deste estudo consiste em trazer para debate e reflexão o racismo cultural existente na sociedade atual, assim como as formas pelas quais ele se manifesta e suas consequências. Para que se possa chegar a isto, propõe-se neste estudo a análise de diversos autores contemporâneos das mais diversas correntes historiográficas, partindo como base uma análise que se remete dos anos 1990 até os dias atuais. Consequentemente, pode-se analisar que o racismo cultural se caracteriza como a imposição de determinado modelo político sociocultural aos povos em geral, sendo este o modelo da civilização ocidental, ignorando assim a diversidade de modelos existentes. Pode ser caracterizado também como uma evolução do considerado racismo primário, no qual não mais subjuga-se determinado povo de acordo com sua cor de pele, mas sim subjuga-se seu modelo político sociocultural, utilizando-se como base para isto a ideia de globalização e dos direitos humanos universais. Através disto, nota-se uma perda considerável de identidade e o desencadeamento de atos de violência. Por fim, este estudo traz à tona o debate e a reflexão, por meio dos quais podemos analisar a imposição de um modelo político sociocultural único, colocando os demais a um nível de inferioridade. Ao ter esta consciência torna-se possível trabalhar em cima da ideia de preservação e respeito para com a diversidade de modelos existentes, anulando-se, assim, o racismo cultural que se encontra impregnado na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Racismo cultural. Globalização. Direitos humanos.

Abstract: The objective of this new study is to discuss and reflect on cultural racism in today's society, as well as the ways in which it manifests itself and its consequences. To this end, this study is proposed with an analysis of contemporary authors of the most diverse historiographical currents, starting as a basis of an analysis that gathers the 90s until the present day. Consequently, it may be that racism is cultural as an imposition of a political-societal model for the people in general, being the model of the western civilization, thus ignoring a diversity of existing models. You can also differentiate yourself from primary racism, it is not incompatible with human rights according to their nature, but rather with your sociocultural political theme, using as a basis for an idea of globalization and universal human rights. With this, give a good chance of identity and the triggering of acts of violence. Finally, this study brings to the surface debate and reflection, the means by which we can analyze the imposition of a single socio-cultural political principle, placing us at a level of inferiority. The classroom becomes useful, with the aim of improving the perspective of respect and cultural racism that manifests itself in contemporary society.

Keywords: Cultural racism. Globalization. Human rights.

Introdução

O presente trabalho refere-se à área de concentração “história do tempo presente”, onde o tema em estudo será o “Racismo Cultural na sociedade contemporânea”. A importância em estudar este tema consiste em demonstrar que o racismo evoluiu para uma nova forma, aonde hoje ele não mais apresenta unicamente uma ideia de superioridade de uma raça perante a outra, mas tenta-se impor a ideia de um modelo político sociocultural ocidental sendo superior aos demais, através de ideias bases como: globalização e direitos humanos universais, desencadeando não somente uma perda de identidade como também atos de violência. Essa imposição se deve não somente a uma localidade em específico, mas encontra-se presente a nível global, fortalecendo, assim, a sua importância no que se refere às análises.

Com base no Brasil, torna-se importante este estudo em vista da ampla diversidade,

¹ Acadêmico do curso de História da Unidade de Porto Alegre – IERGS – UNIASSSELVI. E-mail: <fortes.lucas18@hotmail.com>.

a qual constitui a nossa sociedade, fazendo com que saibamos valorizar e respeitar os mais diversos modelos políticos socioculturais existentes. O propósito desse objeto de estudo será apresentar o racismo cultural e através de que modo ele se manifesta na sociedade contemporânea, assim como suas consequências e, conseqüentemente, também, proporcionar uma reflexão em torno da importância do respeito e da valorização dos modelos político e socioculturais existentes.

O racismo cultural e o respeito às diferenças

Algo presente nas mais diversas épocas, também se encontra presente no mundo atual, trata-se do racismo. Torna-se interessante e importante fazer uma análise em torno do racismo, devido ao fato de nossa definição ter se mantido a mesma, enquanto ele próprio evolui e se manifesta de formas diferentes. A ideia que ainda persiste sobre o que é o racismo é um tanto simplória. Neste primeiro caso, o qual podemos chamar de um “racismo primário”, o cientista político russo Dugin (2012) salienta que o mesmo se encontra baseado na simples ideia de superioridade objetiva inata de uma determinada raça sobre outra. No entanto, a grande questão aqui, é que hoje o racismo não se encontra existente somente em sua essência primária e mais popular, mas podemos também encontrá-lo manifestando-se de uma forma diferente, o qual podemos denominar como um “Racismo Cultural”, termo apresentado e analisado pelo próprio Dugin, em seu livro “A Quarta Teoria Política”, assim como em outras de suas obras.

Depois de fazermos uma análise crítica, em torno de alguns escritos do filósofo/psicanalista esloveno contemporâneo Slavoj Žižek, que fazem de certa forma uma referência a este assunto, podemos fazer um comparativo entre o que Dugin define como “racismo primário” e o então “racismo cultural. De acordo com Žižek (2014), no racismo primário os indivíduos eram excluídos e dispensáveis de alguma forma, agora, no racismo cultural são os modelos políticos, sociais e culturais que são jogados a um nível de inferioridade. Também nos ajudando a definir um pouco mais o que é o racismo, pelo menos a ideia principal em si, trazemos alguns conceitos e análises apresentados pelos pensadores da então corrente Nova Direita Francesa, Alain de Benoist e Charles Champetier (2014, p. 47):

[...] o racismo é uma teoria que postula, por uma parte, que existe uma desigualdade qualitativa entre as raças, podendo-se distinguir as raças globalmente “superiores” e “inferiores”, ou, por outro lado, que o valor de um indivíduo se deduz inteiramente a sua pertença racial, ou ainda, que o fator racial constitui o elemento explicativo central da história humana. [...] O racismo não é uma doença da mente, engendrada pelo preconceito ou superstição “pré-moderna” (fábula liberal que atribui à irracionalidade a fonte de todo o mal social). Esta é uma doutrina errada, historicamente datada, que encontra a sua origem no positivismo científico, segundo o qual pode-se “cientificamente” medir absolutamente o valor das sociedades humanas, e do evolucionismo social, que tende a descrever a história da humanidade como uma unidade histórica unitária dividida em “fases” correspondentes às diferentes etapas do “progresso” (alguns povos estariam temporariamente ou permanentemente, mais “avançados” que outros).

Como salientado anteriormente, o que nos vem à cabeça quando tratamos do assunto, é, em muitos casos, aquela ideia de uma raça se sobrepondo a outra, em um exemplo básico poderíamos citar um branco que não gosta, não se relaciona ou até mesmo trata mal um negro. Este é um exemplo simples, porém, ingênuo, em vista que o racismo hoje se manifesta não somente deste modo, mas também através de uma forma mais distinta. Alain de Benoist (2012, p. 190) traz em um de seus artigos uma reflexão em torno deste assunto, para ele:

[...] no passado, o racismo pôde funcionar como ideologia que legitimava um complexo – colonial, por exemplo – de dominação e de exploração. Porém, nas sociedades modernas, o racismo aparece mais como um produto patológico do ideal igualitário, quer dizer, como uma porta de saída forçada (“a única forma de se distinguir”) no seio de uma sociedade que, aderida às ideias igualitárias, percebe toda diferença como insuportável ou como anormal.

Basicamente se analisar de uma forma crítica, veremos que Alain de Benoist nos traz então a reflexão de que com a ideia de nos tornarmos todos iguais, ou seja, criando um modelo/padrão ideal a ser seguido por todos, acabaremos por desencadear sentimentos de repulsa/aversão para com o que eventualmente possa parecer diferente. A ideia de igualar a tudo e a todos, se torna assim um paradoxo.

Para Dugin (2012), o racismo cultural se caracteriza quando afirmamos que há culturas superiores e inferiores. O autor ainda cita em suas obras, o racismo civilizacional, racismo tecnológico, racismo social, racismo evolucionário e racismo econômico, todos de certa forma incorporados ao racismo cultural, podendo-os considerar como ramificações de um mesmo. Nas palavras do próprio autor: “As sociedades europeia e americana estão fundamentalmente afligidas por este tipo de racismo, [...]” (DUGIN, 2012, p. 71).

Importante salientar que quando trazemos à tona o termo cultura, ao se falar em racismo cultural, nos referimos a todo aquele núcleo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes assim como todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano, tanto no âmbito familiar, como no âmbito social no qual ele se encontra.

Para entender a citação anterior, na qual são citadas as sociedades europeia e americana, é necessário analisar algumas ideias centrais de Dugin (2012), para ele, o modelo que seguem os países definidos como ocidentais (Estados Unidos e uma parte significativa da Europa), que é caracterizado como um regime capitalista-liberal, fundamentado nos direitos humanos e na democracia, é o modelo que se tenta impor ao mundo como um todo. Fazendo com que diversos países venham então adotá-lo e segui-lo.

O problema consiste, como nos diz Dugin, é que nesta ideia de expandir este modelo a nível global (tem-se aqui a ideia de globalização), pressupõe-se que este se encontre sendo um modelo superior aos demais. Consequentemente, seguindo esta ideia, acaba-se por ignorar, menosprezar e criar um preconceito em torno da diversidade de modelos político-socioculturais que encontramos mundo a fora. Tentar impor este modelo a um nível global, subjugando outros povos é a base do que seria o racismo cultural nos dias atuais. Utilizando uma citação do próprio Dugin (2012, p. 74), é possível deixar claro esta ideia:

Indubitavelmente racista é a ideia da globalização unipolar. Ela é baseada no fato de que a sociedade ocidental, especialmente a americana, equipara sua história e seus valores à lei universal e artificialmente tenta construir uma sociedade global baseada nesses valores locais e historicamente específicos – democracia, o mercado, parlamentarismo, capitalismo, individualismo, direitos humanos e desenvolvimento tecnológico ilimitado. Esses valores são locais e a globalização está tentando impô-los sobre toda a humanidade como algo que é universal e tomado como garantido. Essa tentativa implicitamente mantém que os valores de todos os outros povos e culturas são imperfeitos, subdesenvolvidos e sujeitos à modernização e padronização com base no modelo ocidental. A globalização então não é nada mais que um modelo de etnocentrismo euro-ocidental, ou melhor, anglo-saxão, globalmente distribuído, o qual é a manifestação mais pura da ideologia racista.

Esta imposição de um modelo ocidental é compreensível, em vista da errônea análise que se é feita da sociedade e dos problemas que ela apresenta, apesar de compreensível não

pode ser aceitável. Como nos diz Benoist (2012), esta imposição por parte do ocidente parte de um pressuposto equivocado de que igualando as sociedades, fazendo-as que sigam um modelo único, problemas como xenofobia, racismo e integração seriam sanados. No entanto, é muito pelo contrário, ignorando as diferenças é que estaremos então incentivando estes problemas. Alain de Benoist trabalha com a ideia de Jean-Pierre Dupuy (o qual ele cita em seu artigo), de que a busca por igualdade, que a princípio nega as diferenças é a causa do temor mútuo, neste caso, a fonte do racismo se encontra na própria ideia de igualdade.

Tendo compreendido o racismo cultural, como uma ideia de superioridade de um determinado modelo político sociocultural sob os demais, modelo este que tem como molde o da civilização ocidental, caracterizado, como citado anteriormente, por um regime capitalista-liberal, com base na democracia e nos direitos humanos, torna-se importante definir um pouco melhor agora, como ele se intensifica no mundo e conseqüentemente as conseqüências que ele acarreta.

A ideia de globalização e direitos humanos universais como base para o racismo cultural

Alguns pensadores como Dugin (2012), Benoist (2014) e Zizek (2014) em parte, concordam que a globalização não se refere somente a uma forma de livre comércio, mas que há intrinsecamente nela a ideia de superioridade do modelo ocidental para com os demais, desencadeando assim o que seria denominado como racismo cultural. Através da globalização então, o modelo de civilização ocidental como já salientado anteriormente estaria sendo de certo modo imposto a outros países, ou seja, junto ao processo de globalização há a ocidentalização.

O professor e economista brasileiro Adriano Benayon, tanto em seus livros, como em palestras e entrevistas manifestava sua preocupação. Para Benayon (2013), a globalização abre espaços de uma forma muito intensa, como também dificulta qualquer processo de desenvolvimento econômico, social e político das nações. Para ele, a maior ajuda que o ocidente poderia dar ao resto do mundo é deixá-lo em paz.

Para que seja um pouco mais compreensível, é muito interessante trazer a análise do sociólogo francês Alain Soral, na qual ele define de uma forma bem clara o que é globalização. Ele segue o mesmo pensamento de autores citados anteriormente, porém a diferenciação é que para ele a globalização em si não é o problema, é até mesmo natural, o problema encontra-se no processo de “mundialização”, que ocorre junto. Nas palavras dele:

Nesta fase de processos imperialistas, note que a globalização não implica necessariamente em mundialismo. A globalização – processos de troca materiais e imateriais devido ao progresso tecnológico – poderia muito bem se contentar com um mundo multipolar formado por nações praticando um protecionismo recíproco e fundamentado. O mundialismo por outro lado é um projeto ideológico – uma espécie de religião secular – que trabalha para configurar um governo mundial e a dissolução de todas as nações do mundo em uma só humanidade (SORAL, 2011, p. 199) (tradução nossa)².

Esta análise feita em seu livro é muito semelhante à de outros pensadores, na qual vemos

² Trecho original: À ce stade du processus impérial, précisons que la mondialisation n’implique pas nécessairement le mondialisme. La mondialisation – processus d’échanges matériels et immatériels dus au progrès technique – pourrait tout aussi bien se satisfaire d’un monde multipolaire fait de nations pratiquant un protectionnisme réciproque et raisonné. Le mondialisme en revanche est ce projet idéologique – sorte de religion laïque – qui travaille à la mise en place d’un gouvernement mondial et à la dissolution de toutes les nations du globe en une seule humanité (SORAL, 2011, p. 199).

uma mesma linha de pensamento, mas com esta diferenciação citada anteriormente entre globalização e mundialização. É possível entender nas análises de Soral a ideia de implantação de um modelo único, no caso a ocidental, que estaria assim acabando com a diversidade existente, isto que ele quer dizer ao falar de “[...] uma só humanidade” (SORAL, 2011, p. 199).

Em um comparativo, Dugin (2012), assim como Soral (2011), também considera o processo de globalização importante e compatível para com o respeito à diversidade cultural. Importante no sentido de muitos países necessitarem desta contribuição para o seu processo de modernização, porém, como salienta: “[...] a modernização técnica deve ser separada da modernização cultural” (DUGIN, 2013, p. 189). Para Dugin, pode haver uma contribuição mútua entre nações, contanto que seu modelo político e sociocultural não sofra interferência. No caso, como vemos, de acordo com o Dugin, o que acontece é uma imposição do modelo ocidental sob o resto do mundo em meio a este processo de globalização. Dentro deste contexto todo, é interessante citar também o filósofo argentino Alberto Buela, que em algumas de suas obras aborda bem esta questão de como se tenta impor um modelo ideal aos países do mundo todo, ignorando as diferenças existentes, como ele nos diz:

[...] a premissa que sustenta que se deve homogeneizar a todos os homens e todos os povos sob um único modelo de homem e de sociedade é totalmente falsa. O sonho do iluminismo do século XVIII, com Kant à frente, de estabelecer um governo mundial cosmopolita é algo que vai contra a natureza dos homens e dos povos. Dado que os homens são pessoas (seres únicos, singulares e irrepitíveis) e os povos, como pessoas coletivas, buscam plasmar na história sua própria irrepitível idiosincrasia (BUELA, 1996, p. 88) (tradução nossa)³.

Junto à globalização, há a ideia dos “direitos humanos universais” colaborando para o desenvolvimento do racismo cultural. Ambos, em teoria e analisados não muito criticamente, poderão certamente trazer uma ideia positiva para um bem comum, porém, cabe analisá-las melhor para que possamos ter uma outra visão em torno delas. O teórico contemporâneo esloveno Slavoj Žižek faz uma análise muito boa com relação a essa questão. Para ele:

Segundo o mito liberal padrão, a universalidade dos direitos humanos traz a paz: estabelece as condições de coexistência pacífica entre uma multiplicidade de culturas particulares. Do ponto de vista do colonizado, por outro lado, a universalidade liberal é falsa: funciona como a intrusão violenta de uma cultura estranha, dissolvendo nossas raízes particulares (ŽIZEK, 2015, p. 196).

Analisando o ponto de vista de Žižek (2015), vemos que há uma perda de identidade quando trazemos a ideia de “universalidade dos direitos humanos”. Por que Žižek diz isso? Há de ter a consciência que o que serve para determinada sociedade, determinado povo não serve para outro, e essa imposição desta universalidade impulsiona também o racismo cultural. Como nos diz um famoso historiador, “[...] os valores ocidentais e os direitos humanos não são como produtos tecnológicos de importação [...]” (HOBSBAWN, 2007, p. 19).

Para Dugin (2012) quando se fala em direitos humanos trata-se de valores locais, portanto não se podendo tratar de algo universal. Esta tentativa de universalidade é uma prepotência por parte da cultura ocidental. “Essa tentativa implicitamente mantém que os valores de todos

³ Trecho original: La premissa que sostiene que se debe homogeneizar a todos los hombres y todos los pueblos bajo un único modelo de hombre y de sociedad es totalmente falsa. El sueño del iluminismo del siglo XVIII, con Kant a la cabeza, de establecer un gobierno mundial cosmopolita es algo que va contra la naturaleza de los hombres y de los pueblos. Dado que los hombres son personas (seres únicos, singulares e irrepitibles) y los pueblos, como personas colectivas, buscan plasmar en la historia su propia irrepitible idiosincrasia (BUELA, 1996, p. 88).

os outros povos e culturas são imperfeitos, subdesenvolvidos e sujeitos à modernização e à padronização com base no modelo ocidental” (DUGIN, 2012, p. 74).

Voltando a Slavoj Zizek (2016, p. 51), ele traz uma análise em um de seus artigos:

[...] hoje, o que os “direitos humanos de vítimas sofredoras do Terceiro Mundo” efetivamente significam, no discurso dominante, é o direito das próprias potências do Ocidente de intervir política, econômica, cultural e militarmente em países do Terceiro Mundo de sua escolha, em nome da defesa dos direitos humanos.

No mesmo artigo, ele continua:

[...] O “homem”, o portador dos direitos humanos, é gerado por um conjunto de práticas políticas que materializam a cidadania; os “direitos humanos” são, enquanto tais, uma falsa universalidade ideológica, que mascara e legitima a política concreta do imperialismo, das intervenções militares e do neocolonialismo ocidentais (ZIZEK, 2016, p. 52).

Temos aqui caracterizado dentro da ideia de “direitos humanos” o racismo cultural, uma imposição de um modelo único, universal e ideal, ignorando a diversidade de modelos e socioculturais existentes. Para Soral (2011), os direitos humanos universais são uma forma de submeter as pessoas a uma forma de dominação e deveria ser considerado uma espécie de crime contra a humanidade, esta imposição não tem nenhuma relação com os direitos reais que as pessoas deveriam ter, é uma forma de privar os povos de serem quem realmente são.

Consequências do racismo cultural – perda de identidade e violência

Possivelmente já tenha ficado um pouco claro os males que esta imposição de um modelo único, esse racismo cultural pode acarretar. Ainda assim, é importante salientar um pouco mais esta questão. Para Benoist (2010), a principal consequência consiste na desculturalização, ou seja, uma perda de identidade própria, dos povos nos quais o modelo ocidental tenta ser implantado. Tendo em vista a importância do elemento cultural, mais necessariamente sua diversidade, se torna prejudicial a ideia de um modelo cultural único, pois aniquila-se assim o valor que cada modelo sociocultural traz consigo. Consequentemente, isto vem a ser prejudicial ao próprio ocidente, pois ao tornarmos todos “iguais” acabamos por perder nossa identidade. Para Benoist (2010, p. 193), “[...] somente se pode ser plenamente consciente da própria identidade ao confrontá-la com uma variante exterior: necessitamos do outro para saber que nos diferenciamos dele” (tradução nossa).⁴

“Os costumes são a própria substância de que são feitas nossas identidades. Neles, encenamos e assim definimos o que de fato somos enquanto seres sociais, o que muitas vezes contrasta com a nossa percepção do que somos” (ZIZEK, 2014, p. 131). Dentro desta afirmativa de Zizek e analisando o tema abordado, vemos que ao abrirmos mão de nossos costumes, em benefício de adotar costumes ocidentais, como é o caso, acabamos por perder a nossa verdadeira essência, ou seja, nossa identidade.

Alain de Benoist ainda traz uma ideia com um termo um tanto forte, na qual acredita em que há um genocídio desencadeado por esta perda de identidade, não necessariamente um genocídio no sentido de aniquilar fisicamente um povo, mas no sentido de aniquilá-lo culturalmente. Para ele, este genocídio:

⁴ Trecho original: [...] sólo se puede ser plenamente consciente de la propia identidad al confrontarla con una variante exterior: necesitamos al Otro para saber em qué nos diferenciamos de él. (BENOIST, 2010, p. 193)

[...] consiste em destruir as bases da vida de uma população por meio da desintegração dos fundamentos específicos de suas instituições, de suas crenças, de seus valores sociais, culturais, morais etc., separá-los de sua identidade específica, de sua herança e, por fim, de seu destino, personalidade e alma” (BENOIST, 2010, p. 197) (tradução nossa)⁵.

Além dessa perda da desculturalização abordada por Alain de Benoist, também temos o desencadeamento da violência, a qual Slavoj Žižek aborda muito bem em algumas de suas obras, em especial no livro “Violência – Seis reflexões laterais”.

Para Žižek (2014), a violência consiste na perturbação de forma violenta dos parâmetros sociais, em outras palavras, e pegando o contexto do tema em questão, a violência seria desencadeada quando temos este confronto de uma cultura com outra. Quando tentamos sobrepor uma cultura sob a outra, uma perturbação violenta estaria iminentemente preparada para dar início. Isto é desencadeado, de acordo com Žižek, pois na ânsia de autopreservação cultural a violência se mostra como única alternativa a imposição de uma cultura. Para Benoist (2009) e Žižek (2014), o terrorismo seria um exemplo extremo de como a defesa contra uma imposição cultural de fora pode tomar grandes dimensões.

Paradoxalmente, para lidar com essa imposição, Žižek (2014, p. 77) diz que o que falta “[...] é justamente uma dose dessa verdadeira convicção “racista” de sua própria identidade”, ou seja, uma visão teoricamente “racista”, no sentido de valorizar e preservar sua própria cultura é o caminho para lutar contra esse modelo que se tenta impor. Um tanto controverso e irônico, mas justamente com uma postura “racista” é possível combater o racismo cultural.

Considerações Finais

O tema racismo cultural mostra-se aqui um conteúdo de extrema importância dentro do ensino de história, mais especificamente dentro de uma análise do tempo presente. Tema o qual deve ser trabalhado tanto dentro do ensino fundamental como dentro do ensino médio. Como concluído, o racismo que conhecíamos, digamos com o conceito mais tradicional, teve uma considerável evolução, que não mais vem abrangendo só aquela ideia simplória em torno da cor da pele, mas como também abrange hoje todo um contexto político e sociocultural.

Em vista da já citada diversidade existente não só no Brasil como no mundo, concluímos o quanto importante é a conscientização dessa imposição de um determinado modelo político e sociocultural sob os demais, neste caso o modelo ocidental, caracterizado, como citado anteriormente, como um regime capitalista-liberal, fundamentado nos direitos humanos, democracia e na ideia de globalização. A partir desta conscientização, pode-se desenvolver uma valorização e um respeito pelo o que nos é diferente.

Como foi possível analisar, as ideias de globalização, ou mundialização para alguns autores, e direitos humanos universais traz consigo um racismo mascarado, em que passamos então à diversidade de modelos existentes e tentamos impor um como sendo o superior, caracterizando aqui o “racismo cultural”, pois assim passamos a colocar os demais a um nível de inferioridade. Por mais que possa haver na essência de tudo isto, uma ideia de busca por um sistema igualitário, ainda assim é algo contraditório por si só um paradoxo.

O que vemos que essa imposição pode acarretar é em um desencadeamento de uma

⁵ Trecho original: [...] consiste en destruir las bases de vida de una población por medio de la desintegración de los fundamentos específicos de sus instituciones, de sus creencias, de sus valores sociales, culturales, morales, etc., desposeyéndoles de su identidad específica, de su herencia y, por ende, de su destino, personalidad y alma (BENOIST, 2010, p. 197).

perda significativa de identidade dos povos, perdemos, assim, a valiosa diversidade existente em nosso mundo. Assim também como uma forma de autopreservação temos manifestações em diferentes graus de diferenças. Ironicamente, a melhor forma de manter uma convivência sadia dentre a diversidade existente é não vermos todos como iguais, mas, sim, enxergamos que as diferenças por si só são o que nos trazem um sentido de igualdade.

Referências

BENAYON, Adriano. **Provocações 255 com Adriano Benayon**. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KVq-0Z2OFJk>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

BENOIST, Alain de. **Mas ala de la derecha y de la izquierda: el pensamiento político que rompe esquemas**. Traducción: María Graíno. Barcelona: Editorial Áltera. 2010.

BENOIST, Alain de. **Identidade e diferença**. 2012. Disponível em: <<http://legio-victrix.blogspot.com.br/2012/12/identidade-e-diferenca.html>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

BENOIST, Alain de; CHAMPETIER, Charles. **Manifesto para um renascimento europeu**. Tradução: João Martins. Lisboa: Contra-Corrente, 2014.

BENOIST, Alain de. **A Actualidade de Carl Schmitt: “Guerra Justa,” Terrorismo, Estado de Urgencia E “Nomos Da Terra”**. Portugal: Editora Antagonista, 2009.

BUELA, Alberto. **Hispanoamerica contra occidente: Ensayos iberoamericanos**. Madrid: Ediciones Barbarroja, 1996.

DUGIN, Aleksandr. **A quarta teoria política**. Tradução: Álvaro Körbes Hauschild, João Paulo Arrais e Sérgio Lopes. Curitiba: Editora Austral, 2012.

DUGIN, Aleksandr. **Contra o ocidente: A Rússia contra-ataca**. Tradução: Álvaro Körbes Hauschild. Porto Alegre: Editora Austral, 2013.

HOBBSAWN, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. Tradução: José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. **Cultura**. 2015. Disponível em: <<http://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/conceito-cultura.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

SORAL, Alain. **Comprendre l’empire: Demain la gouvernance globale ou la revolte des nations?** França: Édition Blanche, 2011.

ZIZEK, Slavoj. **Violência: seis reflexões laterais**. Tradução: Miguel Serras Pereira. São Paulo: Editorial Boitempo, 2014.

ZIZEK, Slavoj. **Problema no paraíso**: do fim da história ao fim do capitalismo. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

ZIZEK, Slavoj. **Contra os direitos humanos**. Tradução: Sávio Cavalcante. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2013/03/14/contra-os-direitos-humanos-artigo-slavoj-zizek/>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.

A EMERGÊNCIA DE UM PARADIGMA NA HISTÓRIA INTELLECTUAL NO BRASIL: GUERREIROS RAMOS E A AUTOPOIESE

The emergence of a paradigm in intellectual history in Brazil: Guerreiros Ramos and autopoiesis

Mauro Gaglietti¹

Resumo: Este texto é produto maior das aulas de Ecologia Política ministradas pelo autor do presente texto junto ao Mestrado e Doutorado em Direito na URI, gestado entre 2006 e 2016. Desse modo, um fragmento deste tema foi tratado em diversas conferências, palestras, seminários no mesmo período e na ANPUH, em 2008. Desse modo, o trabalho prima por situar a fortuna crítica de Alberto Guerreiro Ramos no paradigma da autopoiesis que inaugura no campo das ciências a percepção sistêmica da realidade. No caso, autopoiesis ou autopoiesis (do grego auto “próprio”, poiesis “criação”) é um termo criado na década de 1970 pelos cientistas Francisco Varela e Humberto Maturana, médico e biólogo, respectivamente, para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. Tal perspectiva - associada à fenomenologia dos seres vivos em geral, e dos seres humanos em particular -, constitui-se em um meio produtivo por meio do qual é possível responder, no âmbito da ciência, a questões que hoje são entendidas como inadiáveis. Por fim, salienta-se, que em termos metodológicos, prima-se neste trabalho pela fenomenologia da percepção mediante o enfoque da autopoiesis. Assim, buscaram-se as interfaces entre o paradigma cartesiano, hegemônico no mundo nos últimos 400 anos, e o paradigma sistêmico (holístico).

Palavras-chave: Autopoiesis. Percepção sistêmica. Guerreiro Ramos. Paradigma científico.

Abstract: This text is a major product of the classes of Political Ecology taught by the author of this text next to the Masters and Doctorate in Law in the URI. The same was conceived between 2006 and 2016. Thus, a fragment of this theme was treated in several conferences, lectures, seminars in the same period and in ANPUH in 2008. Thus, the work excels to situate the critical fortune of Alberto Guerreiro Ramos in the paradigm of autopoiesis that inaugurates in the field of sciences the systemic perception of reality. In the case, autopoiesis or autopoiesis (from the Greek self “own”, poiesis “creation”) is a term created in the 1970s by scientists Francisco Varela and Humberto Maturana, doctor and biologist respectively, to designate the ability of living beings to produce themselves. Such a perspective - associated with the phenomenology of living beings in general, and of human beings in particular - constitutes a productive medium through which it is possible to answer, in the sphere of science, questions that today are understood as unavoidable. Finally, it should be pointed out that, in methodological terms, this work is based on the phenomenology of perception through the autopoiesis approach. Thus, it is sought the interfaces between the Cartesian paradigm, hegemonic in the world in the last 400 years, and the systemic (holistic) paradigm.

Keywords: Autopoiesis. Systemic perception. Guerreiro Ramos. Scientific paradigm.

Introdução

Asseguram-se que as ações humanas são extremamente relevantes, ressalta-se, também, que para descrever a história da ciência, não tem sido suficiente descrever a história das ações humanas, sendo, portanto, necessário, sistematizar a história das ideias dos seres humanos em

¹ É docente no Curso de Graduação em Direito nas Faculdades João Paulo II (Passo Fundo, RS) na qual coordena o Núcleo de Mediação de Conflitos e o Laboratório de Vitimologia. Atua como professor na disciplina Educação para a Mediação de Conflitos na ESMAT (Escola Superior da Magistratura de Tocantins). Nos Cursos de Pós-Graduação (Especialização), atua junto à FAPAS (Santa Maria, RS); FAE (Erechim, RS), URI (Santiago); ANHANGUERA (Passo Fundo, RS). Integra, ainda, a Comissão de Mediação e Práticas Restaurativas da OAB/RS. Sua formação acadêmica abrange o Doutorado em História/PUCRS, o Mestrado em Ciência Política/UFRGS, Graduação em Licenciatura Plena em História/UFSM e Especialista em História do Brasil/UFSM. E-mail: <maurogaglietti@bol.com.br>. Fone: (54) 999.782049 (WhatsApp).

cada época e, por extensão, confeccionar o mapa de suas respectivas intencionalidades. Assim, o presente trabalho trata, entre outros temas, da forma como conhecemos, sobre o processo de aprendizagem dos seres humanos, a respectiva influência de sua estrutura biológica, a complexidade de fatores que se encontram associados na intensa rede. Tal mecanismo é denominado o novo “paradigma”. Em 1970, só para assinalar a relevância do que será tratado nesse trabalho, o médico chileno Francisco Varela no âmbito da neurobiologia (cibernética de segunda ordem) concebeu audaciosamente que o fenômeno do conhecer poderia ser explicado como fenômeno biológico, apoiando-se precisamente na participação do observador na geração do conhecido. No caso, supera-se, neste momento histórico, por intermédio desta visão de ciência, o paradigma cartesiano segundo o qual há uma separação entre sujeito e o objeto do conhecimento². Seu colega, por sua vez, Humberto Maturana, biólogo, demonstrou no mesmo período, em seus estudos que o ser vivo pode ser definido à luz desse novo modo de pensar como um sistema autopoético molecular. Assim, a autopoiese foi concebida por ambos os pesquisadores à medida que sistematizaram as similaridades entre o processo orgânico e o processo epistemológico, presentes nesta teoria, não somente no campo científico, como teoria epistemológica, mas também no campo ético e cultural, como uma teoria que ressalta desde a dinâmica interna do ser vivo, enquanto unidade autopoética até as diferentes e complexas dimensões que desvelam sua interação com o mundo em que vive. Dessa maneira, foram formulados os seguintes conceitos que são a espinha dorsal da autopoiese: deriva natural, acoplamento estrutural, fronteira membranosa, metabolismo dinâmico, sistema operacionalmente fechado. Nesse aspecto particular, Maturana e Varela demonstram que a experiência cognitiva do observador é intrínseca a sua estrutura biológica, ressaltando, assim, o papel do observador e questionando a validade de suas descobertas, observações, convicções e, sobretudo, as certezas sobre o que se propôs a explicar.

No caso, a primeira questão que vem à tona se refere se as circunstâncias do meio seriam determinantes ou contingenciais com relação aos comportamentos, pensamentos, sentimentos, decisões, desejos e necessidades dos seres humanos? O paradigma autopoético, por sua vez, responde que são circunstanciais na medida em que assinala que a autonomia do ser vivo inicia, vale destacar, desde sua organização celular, proporcionando a autonomia em sua vida orgânica e social. Assinala-se, ao mesmo tempo, que embora a autopoiese tende a buscar compreender o conhecimento em si (como é que se conhece o conhecimento), prima, sobretudo, em tentar compreender a conduta humana em seus complexos mecanismos de buscar conhecer. Tal diretiva não é inerente apenas ao sistema nervoso, é própria de qualquer unidade considerada um espaço temporal específico na esfera de um domínio de perturbações ao se caracterizar pela manutenção de sua própria organização como resultado das metamorfoses, comunicações entre subsistemas e perturbações, mantendo sua organização como produto das alterações de estado desenfreadas pelas provocações³. Salienta-se, nesses termos, que o nosso conhecimento não resulta apenas de nossa capacidade de reflexão interna, mas de nossa interação com o meio que nos cerca e da forma como atribuímos sentido e significados (e ressignificações) às coisas.

Enquanto em diferentes países do mundo, o paradigma autopoético era desenvolvido por Maturana, Varela, Fritjof Capra, Antônio Damásio, Ilya Prigogine, Edgar Morin⁴, no Brasil pode-se situar, dentro das diretrizes estabelecidas para a construção desse texto, a obra de Alberto Guerreiro Ramos, intitulada **A nova ciência das organizações: uma reconceituação**

² Ver, para a formulação completa, a obra de MATURANA e VARELA, 1995, p. 20.

³ Ver a respeito com maior abrangência e profundidade Maturana & Varela, 1995.

⁴ MORIN, 1991; CAPRA, 1982; DAMÁSIO, 1996; PRIGOGINE, 1996.

da riqueza das nações⁵ dentro da autopoiese concebida enquanto paradigma emergente que se relaciona à visão sistêmica da realidade. Nessa direção, concebe-se a indissociabilidade entre ser/fazer/conhecer/falar no processo de modulação constante entre o organismo vivo e o meio. Trata-se, portanto, de uma realidade complexa, que apresenta, ao mesmo tempo, situações de autonomia e de conectividade, na medida em que é gerada em um sistema fechado para informações externas e aberto para a troca de energia. Tal forma de pensar, associada à fenomenologia dos seres vivos em geral, e dos seres humanos em particular, constitui-se em um meio produtivo por meio do qual é possível responder, no âmbito da ciência, a questões que hoje são entendidas como inadiáveis. O livro em foco - publicado, em 1981, pela Fundação Getúlio Vargas e vertido para o inglês pela Universidade de Toronto, no mesmo ano - transcende sua área disciplinar convencional, a administração, e aventura-se em um novo paradigma científico, em construção.

A trajetória intelectual de Guerreiro Ramos

Pioneiro da sociologia brasileira, Guerreiro Ramos possuía formação em ciências sociais e em filosofia, com incursões, sobretudo, na psicologia, na administração e na ecologia. Nasceu em Santo Amaro (BA) no dia 13 de setembro de 1915 e faleceu em 1982. Em 1942, diplomou-se em ciências pela Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro. Assessorou o presidente Getúlio Vargas entre 1951 e 1954, atuando em seguida como diretor do departamento de sociologia do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), instituição cultural criada em 1955 como órgão do Ministério de Educação e Cultura, durante o governo do presidente Café Filho (1954-1955). Gozando de autonomia administrativa e de plena liberdade de pesquisa, de opinião e de cátedra, o ISEB destinava-se ao estudo, ao ensino e à divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e à elaboração de instrumentos teóricos que permitisse o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional.

Constitui, assim, um dos núcleos mais importantes de elaboração da ideologia “nacional-desenvolvimentista” que impregnou todo o sistema político brasileiro no período compreendido entre a morte de Vargas, em 1954, e a queda de João Goulart, em 1964. Essa ideologia foi formulada principalmente por Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Cândido Mendes de Almeida, Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier e Nelson Werneck Sodré. Além disso, Guerreiro Ramos lecionou na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em instituições de ensino superior dos Estados Unidos (Universidade da Califórnia do Sul, Yale University e Wesleyan University), e teve, também, uma breve experiência político-parlamentar. Publicou vários livros⁶, inúmeros artigos e ensaios científicos, muitos dos quais foram editados em inglês, francês, espanhol ou japonês.

⁵ A obra de 232 páginas inclui prefácio da edição brasileira, bibliografia ao final dos capítulos, nota de rodapé, índice analítico e dez capítulos estruturados da seguinte forma: 1) Crítica da razão moderna e sua influência sobre a teoria da organização; 2) No rumo de uma teoria substantiva da vida humana associada; 3) A síndrome comportamentalista; 4) Colocação inapropriada de conceitos e teoria da organização; 5) Política cognitiva: a psicologia da sociedade centrada no mercado; 6) Uma abordagem substantiva da organização; 7) Teoria da delimitação dos sistemas sociais: apresentação de um paradigma; 8) A lei dos requisitos adequados e desenho de sistemas sociais; 9) Paraeconomia: paradigma e modelo multicêntrico; 10) Visão geral e perspectivas da nova ciência.

⁶ Publicou *Sociologia industrial* (1951), *Cartilha brasileira do aprendiz de sociologia* (1955), *Introdução crítica à sociologia brasileira* (1957), *Condições sociais do poder nacional* (1957), *O problema nacional do Brasil* (1960), *A crise do poder no Brasil* (1961), *Mito e realidade da revolução brasileira* (1963), *A redução sociológica* (1964), *A nova ciência das organizações* (1981) e *Administração e estratégias do desenvolvimento* (1981).

Guerreiro Ramos encontra-se entre aqueles cientistas que inovaram, com relação à trajetória da ecologia política, da ciência política ou das ciências sociais, de um modo geral⁷. Trata-se, no seu caso, de uma original reorganização paradigmática, uma vez que sua produção científica contribuiu, em muito, para a travessia transdisciplinar e sistêmica entre ciências naturais, humanas e sociais. Na verdade, essa contribuição já podia ser percebida no ensaio que publicou em 1946, na Revista do Serviço Público, acerca da teoria de Max Weber⁸.

O propósito de Guerreiro Ramos, a curto prazo, era conciliar um trabalho acadêmico, intelectual, à ação política junto a núcleos de empoderamento. Assim, nos anos 1930, ele transferiu-se da Bahia para o Rio de Janeiro, onde tentou, sem sucesso, obter uma vaga de professor pesquisador na Universidade. Nessa época, vinculou-se ao movimento integralista, por um breve período; foi funcionário do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) e, depois da II Guerra, incorporou-se à Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) da Fundação Getúlio Vargas. Quando de sua criação, a EBAP pretendia ser a grande escola de formação de quadros de alto nível para a administração pública brasileira, mas nunca chegou a se transformar, de fato, em um centro de pesquisas e estudos. No início dos anos 1950, Guerreiro Ramos participou do Instituto Brasileiro de Estudos Sociais e Políticos (IBESP), também conhecido como o “Grupo de Itatiaia”, que editou os Cadernos de Nosso Tempo e deu origem ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). A proposta do ISEB era a de se constituir em uma liderança intelectual e ideológica para o país, da qual decorresse uma posição de liderança política efetiva. Desse modo, Guerreiro Ramos ingressou na política partidária em 1960⁹, quando se filiou ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), a cujo diretório nacional pertenceu. Nas eleições de 1962 candidatou-se a deputado federal pelo então estado da Guanabara, na legenda da Aliança Socialista Trabalhista, formada pelo PTB e o Partido Socialista Brasileiro (PSB), obtendo a segunda suplência. Em 1963, publicou Mito e verdade da revolução brasileira, onde transcreveu seu manifesto ao PTB da Guanabara instando a que o partido renunciasse “à ideologia marxista-leninista”. Ocupou uma cadeira na Câmara dos Deputados de agosto daquele ano a abril de 1964, quando teve seus direitos cassados pelo Ato Institucional n.º 1 (9/4/1964), em seguida partiu para os EUA, onde foi acolhido na Universidade do Sul da Califórnia, que possui uma longa tradição de intercâmbio e cooperação com a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), da Fundação Getúlio Vargas (FGV)¹⁰.

A orientação seguida por Guerreiro Ramos a partir do estudo que daria origem à publicação de *A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações*, em 1981, é muito mais abrangente do que o paradigma vigente até então. Tal orientação foi alcançada, também, em virtude do amplo esforço teórico empreendido por um conjunto de pesquisadores durante décadas, conforme se pode depreender das obras de Thomas Kuhn (1962), que deu início ao debate acadêmico sobre as revoluções científicas, e de Edgar Morin (1991), que há pelo menos quarenta anos vem tratando do tema.

⁷ BOEIRA, S. L. "Crise civilizatória e ambientalismo transetorial". Revista de Ciências Humanas, CFH, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 16, n. 23, p. 71-102, 1998.

⁸ Schwartzman assinala que a obra principal de Weber, *Economia e Sociedade*, foi traduzida para o espanhol por José Medina Echevarria, espanhol refugiado no México e membro do grupo que formou o Colégio de México, muito antes que houvessem traduções equivalentes para o inglês ou francês. Em 1946, Ramos, trabalhando no DASP, já havia lido e escrito sobre esta obra clássica, quando na França e nos EUA ela ainda levaria muitos anos para ser lida e entendida mais profundamente. SCHWARTZMAN, Simon. "Contribuição de Guerreiro Ramos para a Sociologia Brasileira", In: Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, 17, 2, abril-junho, 1983, p. 30-34.

⁹ ABREU, Alzira Alves de et al. Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-1930. Rio de Janeiro: FGV; CPDOC, 2001, p. 4883.

¹⁰ Em 1955, Guerreiro Ramos foi conferencista visitante da Universidade de Paris; membro da delegação do Brasil junto à ONU; pronunciou conferências em Pequim, Belgrado e na Academia de Ciências da União Soviética (URSS); na década de 1970 foi *visiting fellow* da Yale University e professor visitante da Wesleyan University.

Tal revolução paradigmática é bem recebida por aqueles que consideram o pensamento cartesiano, bem como a teoria da evolução de Newton, um paradigma redutor, que procede à fragmentação e à substancialização das coisas. Esse procedimento, no plano epistemológico e ontológico, induz à separação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. Tudo se passa como se o sujeito cognitivo fosse independente de sua própria ação cognitiva. A lógica formal inerente a esse paradigma moderno - com influências de Newton e Descartes -, já em meados do século XIX, mostrou-se incapaz de dar conta dos fenômenos complexos que se apresentaram aos cientistas. Assim, a revolução que emergiu naquele período no âmbito dos modelos teóricos explicativos, assentada no conceito de auto-organização, foi ocupando espaços - no universo das ciências - outrora reservados ao paradigma cartesiano. Posteriormente, na metade do século XX, com a Teoria dos Sistemas de Bertalanffy, ficou mais explícita a transição de um paradigma com referência externa para um outro auto-organizativo. Tal enfoque pautou as discussões das conferências Macy, em Nova York, onde um grupo de cientistas, oriundos de diferentes campos do conhecimento, reuniu-se com a finalidade de refletir acerca da unificação da ciência da mente. Nascia, dessa maneira, a cibernética, cujos estudos foram fundamentais para o sucesso de um novo paradigma, centrado no processo, e não mais na substância. Mais tarde, já na segunda metade do século XX, os estudos de Ilya Prigogine fazem uma releitura da II Lei da Termodinâmica, que havia sido elaborada ainda no século XIX e segundo a qual tudo o que existe no universo tenderia para a entropia (morte térmica). Prigogine sugere que nos sistemas longe do equilíbrio - os seres vivos, a sociedade e a linguagem -, essa tendência seria revertida pelo princípio da auto-organização ou da interação, que se transformaria em neguentropia. Assim, na interpretação desses fenômenos sistêmicos e auto-organizativos, abandona-se a lógica linear, de causa/efeito, para adotar-se uma lógica circular, com retroações.

Heinz von Foerster, um dos mais brilhantes participantes das conferências Macy, fundou a biocibernética para estudar os fenômenos biológicos a partir de uma nova matriz cibernética. O processo de vida é por ele concebido como um sistema fechado para a informação e aberto para a energia, no qual se destaca o papel da interação e, naturalmente, o da auto-organização. Na esteira desses estudos, Maturana e Varela constroem uma teoria cibernética - da qual faz parte o conceito de autopoiese -, que concebe o funcionamento do sistema vivo como um circuito fechado de autoprodução, no qual o produtor e o produto configuram-se circularmente. Nesse processo, conhecer e ser são processos inseparáveis. Tal circularidade está inscrita na expressão de Maturana e Varela: “todo o fazer é conhecer e todo o conhecer é fazer”¹¹. Com base nessa visão sistêmica da biocibernética, os pesquisadores, ao observarem o comportamento humano, apontam para uma inseparabilidade entre ser/fazer/conhecer/falar. Isso quer dizer que o observador pensa sobre o seu pensar, sobre seu processo cognitivo, numa atitude metacognitiva que é potencializadora do ser/conhecer, na medida em que vai capacitando, gradativamente, esse sujeito numa dimensão cada vez mais complexa. Desse modo, tais “metodologias de primeira pessoa” primam pela incorporação de experiências pessoais à ciência, de uma forma profunda. Ao contemplarem as exigências científicas da coleta de dados, da interpretação, da validação e da busca de padrões, organizam a experiência em torno da qualidade, e não da quantidade.

Esse debate epistemológico contou com a contribuição de Edgar Morin¹², de acordo com o qual, todos os discursos trazem consigo um paradigma que contém os conceitos fundamentais, ou as categorias mestras, da inteligibilidade do sujeito e, ao mesmo tempo, o tipo de relações lógicas de atração/repulsão (conjunção, disjunção, implicação ou outras) entre esses

¹¹ MATURANA, H.; VARELA, F. *El árbol del conocimiento*. Santiago: Hachette, 1991, p. 13.

¹² MORIN, Edgar. *As ideias: sua natureza, vida, habitat e organização*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1991.

conceitos ou categorias. Assim, “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo os paradigmas inscritos culturalmente neles. Os sistemas de ideias são radicalmente organizados em virtude dos paradigmas”¹³.

Partindo desse pressuposto, opta-se por destacar alguns tópicos temáticos que evidenciam, em seu conjunto, a presença de traços do paradigma da autopoiese na obra de Guerreiro Ramos intitulada *A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações*. Na obra em foco, o referido sociólogo critica, de forma contundente, as sociedades nascidas da Revolução Industrial, no século XVIII. Ele identifica no Iluminismo a instituição da razão instrumental que desequilibra a mente humana, ao proceder à valorização unilateral do que é útil exclusivamente ao indivíduo, e dos pressupostos mecanicistas que separam corpo e mente, concebendo o Universo como uma imensa máquina. A racionalidade instrumental, para ele, consolidou-se pendendo em favor do cálculo e do “utilitarismo”, a partir dos séculos XVII e XVIII. Guerreiro Ramos identifica Hobbes, Bacon e Adam Smith como protagonistas da articulação da razão instrumental. Esta tem dominado a teoria da organização, levando-a, segundo o sociólogo, a um sucesso pragmático, porém - ao mesmo tempo - ingênuo, que tem exercido um impacto desfigurador sobre a vida humana na sociedade. Basicamente, Hobbes define a razão como uma capacidade adquirida por meio de esforço e como uma habilidade para fazer o cálculo utilitário de conseqüências, pretendendo, dessa maneira, despojar a razão de qualquer papel normativo no domínio da construção teórica e da vida humana associada.

A forma encontrada pela sociedade centrada no mercado para absorver a palavra “razão” foi torná-la compatível com a estrutura social normativa, utilitária, calculista. Até o século XVII, a razão era predominantemente normativa, mas, em seguida, passou a ser, gradualmente, substituída pela normatividade da história e da estrutura socioeconômica. A razão dos indivíduos foi reduzida ao controle dos instintos, à dedução (como desequilíbrio contra a indução) e aos interesses estimulados pela sociedade mercadocêntrica.

Guerreiro Ramos analisa, ainda, os diferentes postulados levantados por Max Weber, por Karl Manheim, pela Escola de Frankfurt e por Eric Voegelin. O sociólogo parece concordar com Max Weber e Karl Manheim na definição possível da racionalidade substantiva. Esta, no entendimento de Manheim, é um ato de pensamento que revela “percepções inteligentes das inter-relações de acontecimentos”¹⁴ numa determinada situação. Guerreiro Ramos assinala que tal racionalidade constitui a base da vida humana ética, responsável. A razão substantiva, assim, não depende de suas expectativas de sucesso. O sociólogo conclui endossando muitas observações feitas por esses autores; ao mesmo tempo, todavia, demonstra insatisfação diante da falta de sistematização das alternativas por eles levantadas. Lança, com isso, um desafio a si mesmo: o de preparar o caminho para uma “nova ciência das organizações”. Desse modo, ele pretende ir além da desmontagem crítica e histórica da razão instrumental, a fim de construir um modelo de cenários sociais com base na razão substantiva.

Marx, segundo Guerreiro Ramos, foi influenciado pelo Iluminismo, ao atribuir à história uma racionalidade que somente é passível de realização por seres individuais. Entretanto, o sociólogo toma como referência obras de orientação marxista, particularmente a de Habermas. A certa altura, afirma que, “na perspectiva do Iluminismo, o mundo é descrito em fórmulas matemáticas, e o desconhecido perde seu transcendente significado clássico (no sentido dos gregos da Antiguidade), tornando-se alguma coisa relativa às capacidades de cálculos disponíveis”¹⁵.

¹³ Idem, *ibidem*, p.188.

¹⁴ MANNHEIM, Karl. *Man and society in na age of reconstruction*. New York: Harcourt Brace & World, Inc., 1940, p. 58.

¹⁵ RAMOS, Alberto Guerreiro. *A nova ciência das organizações: uma nova reconceituação da riqueza nas nações*. Rio de Janeiro: FGV, p.09.

Em seguida, Guerreiro Ramos faz uma síntese de sua posição diante da teoria de Marx¹⁶:

Apesar das proclamações “dialéticas” de Karl Marx, que pretendeu ter despojado o racionalismo do século XVIII de seus traços mecanicistas, seu conceito de razão está profundamente enraizado na tradição do Iluminismo, na medida em que ele acreditava que o processo histórico das forças de produção é racional em si mesmo e, portanto, emancipatório. Isso é uma ilusão, afirma a Escola de Frankfurt, e Habermas, em especial, ocupa-se sistematicamente com esta questão.

Guerreiro Ramos não possui qualquer ilusão acerca da possibilidade de uma sociedade ideal, sem conflitos, e, por isso, dedicou-se à elaboração de sistemas sociais, sendo a economia apenas um deles. A obra do sociólogo aqui examinada encontra em E. F. Shumacher um referencial para o exame da economia. Guerreiro Ramos critica a supervalorização da dimensão econômica e a expansão totalitária dos valores de mercado. Ao mesmo tempo, defende a economia dual, cooperativista e o valor de uso - o que implica a descentralização e a delimitação do espaço-tempo da vida econômica. A questão central parece ser a preocupação com a regulamentação da economia por intermédio de uma política ecológica (a ecologia política como novo paradigma).

A economia de base industrial (seja capitalista ou socialista) pressupõe a infinitude dos recursos naturais, o que, conforme Guerreiro Ramos, é um erro central e trágico. Assim, economia dos países industrialmente mais desenvolvidos não poderá continuar servindo de modelo para os outros países, simplesmente porque não haverá recursos naturais em quantidade suficiente. A escassez ecológica é, portanto, uma raiz oculta da inflação. “Oculta” porque não é percebida no interior do paradigma mecanicista. Tendo em vista tais aspectos, o autor assume uma posição favorável à economia dual, isto é, “à coexistência de sistemas de orientação mútua - nos quais os respectivos membros produzem para si mesmos uma grande parte dos bens e serviços que diretamente consomem - e de sistemas orientados para o lucro, os membros são, essencialmente, detentores de empregos”¹⁷. Soma-se a esse aspecto um outro: “os sistemas de orientação mútua e o setor de troca não são reciprocamente excludentes. Devem ambos ser sistematicamente estimulados, por meio de uma eficiente utilização de transferência (de recursos) num só sentido ou em duplo sentido, para benefício da sociedade em geral”¹⁸.

Guerreiro Ramos e a crítica à ciência contemporânea

O sociólogo toma como referência a teoria geral dos sistemas de Bertalanffy ao contestar fortemente os fundamentos da ciência contemporânea, propondo e construindo um novo paradigma, chamado por ele de paraeconômico (a esse paradigma Capra dá o nome de sistêmico, no mesmo ano em que publica a obra *Ponto de mutação*). A ciência é compreendida na obra de Guerreiro Ramos aqui examinada como uma atividade que exige, sobretudo, equilíbrio entre razão e intuição. Nesses termos, o sociólogo constrói a crítica à teoria organizacional dominante. Em sua opinião, essa teoria deixa, sistematicamente, de distinguir entre razão substantiva e razão instrumental (não percebendo diferenças entre organização formal e substantiva); não compreende o papel da interação simbólica nas relações interpessoais em geral e apoia-se numa visão mecanomórfica da atividade produtiva do ser humano. Guerreiro Ramos conclui afirmando que toda a ciência que se baseia exclusivamente nesse tipo de visão não passa de um credo. A concepção sistêmica inclui - e até certo ponto dilui - a concepção mecanicista. Trata-se, assim,

¹⁶ Idem.

¹⁷ Idem, *ibidem*, p. 188.

¹⁸ Idem.

de uma recontextualização, e não de uma substituição. O mesmo é válido para a relação estabelecida entre razão substantiva e razão instrumental, como se percebe na proposta de ciência feita por Guerreiro Ramos.

Partindo da crítica à teoria da organização, o sociólogo dá início à composição de uma teoria da delimitação dos sistemas sociais - também chamada por ele de modelo multidimensional, em contraposição ao unidimensionalismo da teoria dominante. O ponto central do modelo multidimensional de Guerreiro Ramos é a noção de delimitação organizacional, que envolve: a) a visão de uma sociedade constituída de uma variedade de enclaves (dos quais o mercado é apenas um), e na qual o ser humano empenha-se em tipos nitidamente diferentes, embora verdadeiramente integrativos, de atividades substantivas; b) um sistema de governo social capaz de formular e implementar as políticas e decisões distributivas requeridas para a promoção do tipo ótimo de transações entre tais enclaves sociais¹⁹.

Guerreiro Ramos não faz especulações sobre um futuro desejável, mas relaciona seus conceitos delimitativos com experiências concretas de grupos ainda marginalizados nas sociedades centradas no mercado. Há, particularmente na área da saúde, uma série de experiências que combinam fenonomia, economia, isonomia, por exemplo. A rede desses conceitos formulados por Guerreiro Ramos (isonomia, fenonomia, economia etc.) é o início, como ele próprio salienta, de uma nova ciência das organizações. Para que essa ciência se desenvolva, ela não pode dispensar posicionamentos políticos e valorativos (recontextualizações integrativas), embora a relação dialógica entre ciência e política não tenha sido solucionada por meio dos conceitos antes referidos, isso pressuporia uma revolução paradigmática que ainda está em estado de potência. Quando o cientista leva em conta a sua experiência no processo de investigação, a ciência redimensiona e cria conceitos incessantemente, aproximando-se, sobretudo, de forma existencial, pessoal e parcial da realidade, considerada dinâmica e multifacetada. Justamente por essa dinamicidade e interdependência essencial de todos os fenômenos - físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais - é que a neutralidade axiológica deixou de ser um horizonte científico.

A ênfase de Guerreiro Ramos sobre a necessidade de normatividade social está calcada numa crítica à síndrome comportamentalista, isto é, à redução da ação humana à incidência dos condicionantes externos. A normatividade concebida pelo autor não é imposta aos indivíduos por critérios instrumentais de convivência social; é, antes, uma possibilidade de convivência entre indivíduos autônomos, com referenciais que transcendem os interesses de caráter simplesmente utilitário. Desse modo, depreende-se que o paradigma social emergente é meta-histórico e ecossocial (cosmológico). Conclui-se, portanto, que isso implica uma profunda reformulação dos valores que contextualizam a ciência, além de uma compreensão muito clara de que as sociedades humanas não só não estão acima da natureza - tal como imaginavam os primeiros industrialistas - como também têm muito a aprender com as fórmulas por meio das quais a natureza exhibe sua dinamicidade, inteligência e capacidade de perdurar.

O maior problema detectado por Guerreiro Ramos é o fato de a sociedade não se reconhecer como “miniatura de um cosmos maior, mas como um contrato amplo entre seres humanos. Assim, a conduta humana se conforma a critérios utilitários que, a seu turno, estimulam a fluidez da individualidade. Na verdade, o ser humano moderno é uma fluida criatura calculista, que se comporta, essencialmente, de acordo com regras objetivas de conveniência”²⁰. O sociólogo imagina uma sociedade capaz de permanecer, de durar, em vista de sua parcimônia na utilização dos recursos naturais não renováveis e de sua capacidade de harmonizar e delimitar

¹⁹ Idem, *ibidem*, p. 140.

²⁰ Idem, *ibidem*, p. 54.

organizações pequenas, neoexpansionistas. Guerreiro Ramos expressa, assim, a consciência de que sua obra é profundamente política e, ao mesmo tempo, científica, ainda que essa relação não seja facilmente compreensível sob a ótica da razão instrumental e do mecanicismo. A normatividade, nesses termos, é sobretudo a recuperação da autonomia diante do mercado expansionista e a disposição para orientar-se socialmente no sentido da convivência catártica, evolutiva²¹. O conflito é um gerador de estresse, e tem solução não só por meio da disposição política, mas, principalmente, por intermédio da adequação de técnicas ecológicas de terapia, de meditação etc.

No livro de Guerreiro Ramos, percebe-se que os cenários sociais capazes de perdurar e contribuir com o desenvolvimento comunitário e individual dos cidadãos têm - necessariamente - tamanhos, tecnologias, espaço e tempo particulares. Verifica-se, assim, no pensamento do sociólogo, a não separação entre espaço/tempo, na medida em que ele identifica diversas faces do tempo, tais como o tempo serial, o tempo convivial, o tempo de salto e o tempo errante. Guerreiro Ramos assinala que Soren Kierkegaard e Henri Bergson descreveram, cada qual ao seu modo, um tipo de experiência humana um tanto criativa, que só ocorre quando o indivíduo consegue romper os limites do social. Tal experiência envolve um salto do fechado para o aberto, das normas sufocantes, que caracterizam uma era peculiar, para dentro da eternidade, o que equivale a dizer que é uma espécie de autodescoberta individual. O sociólogo reconhece que os modelos sociais dos seres humanos são, em geral, categorias de conveniência. Adverte, no entanto, que a conveniência não é a única preocupação do conhecimento organizacional; este deve ter a sensibilidade para aquilo que, no ser humano, não pode ser reduzido a termos sociais, de modo a impedir a fluidez da psiquê e sua deformação como simples espécime da episódica vida empresarial, afirma ele. Desse modo, o conhecimento organizacional deve ser capaz de ajudar o indivíduo a manter um sadio equilíbrio entre as exigências de sua condição corporativa e sua vida interior.

Considerações finais

Constata-se, por fim, que, para Guerreiro Ramos, a mudança social parte de um contato com o cósmico ou com o “eu mais íntimo”, considerados, de certa forma, o contexto do social emergente. Essa emergência, entretanto, requer qualificações, como a interação simbólica e afetiva, que uma multidão ou um grande aglomerado de pessoas torna inviável. Por isso, o sociólogo defende que a socialização é necessária, mas vem acompanhada de inúmeros perigos, e percebe uma tensão constante entre três dimensões - a social, a cósmica e a subjetiva. Além disso, detém-se na formulação de sistemas sociais compostos por pequenos grupos.

Ao concluir, cabe salientar que, para Guerreiro Ramos, a reflexão é indissociável da experiência. Por isso, ao refletir sobre sua experiência, o ser humano está em ação e, portanto, transformando-se com essa experiência/nessa experiência. Somente uma metodologia capaz de dar conta da realidade em trânsito, que incorpora a experiência pessoal numa perspectiva disciplinar, poderá responder a este intrincado problema: a relação entre conhecimento científico e experiência pessoal. Da mesma maneira, o sociólogo assinala que, para se manter uma certa coerência teórica entre os vários modelos conceituais apresentados com base no novo paradigma, a autopoiese, faz-se necessário perceber que não existe uma validação externa; as coerências do operar de o próprio ser humano, na ação prática, é que irão propiciar a autovalidação da experiência como conhecimento.

²¹ Em obras escritas bem antes de *A nova ciência das organizações* este aspecto é enfatizado, conforme mostra a análise realizada por OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A sociologia do Guerreiro*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.

Referências

- ABREU, Alzira Alves de et al. **Dicionário histórico-biográfico brasileiro pós-1930**. Rio de Janeiro: FGV; CPDOC, 2001.
- BOEIRA, S. L. “Crise civilizatória e ambientalismo transetorial”. **Revista de Ciências Humanas**, CFH, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 16, n. 23, p. 71-102, 1998.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergentes**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- DAMÁSIO, Antonio. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- KUHN, Thomas. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- MANNHEIM, Karl. *Man and society in age of reconstruction*. New York: Harcourt Brace & World, Inc., 1940.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *El árbol del conocimiento*. Santiago: Hachette, 1991.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MATURANA, Humberto. (MAGRO, Cristina et al., org.). **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MATURANA, Humberto. (MAGRO, Cristina; PAREDES, Victor, org.). **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos – Autopoiese: a organização do vivo**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas: Editorial Psy, 1995.
- MATURANA, H.; VARELA F. **Autopoiesis and Cognition. The realiation of the living**. Boston: Riedel Publishing, 1980.
- MORIN, Edgar. **As ideias: sua natureza, vida, habitat e organização**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1991.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A sociologia do Guerreiro**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**: Tempo, Caos e Leis da Natureza. São Paulo: UNESP, 1996.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A nova ciência das organizações**: uma nova reconceituação da riqueza nas nações. Rio de Janeiro: FGV, 1981.

SCHWARTZMAN, Simon. “Contribuição de Guerreiro Ramos para a Sociologia Brasileira”, *In: Revista de Administração Pública* (Rio de Janeiro) 17, 2, abril-junho, 1983, p. 30-34.

SCHUMACHER, E. F. **O negócio é ser pequeno**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.

A VILA NOSSA SENHORA DA LUZ E UMA NOVA IDENTIDADE CULTURAL EM CURITIBA/PR: A CULTURA PERIFÉRICA

The Vila Nossa Senhora da Luz and a new cultural identity in Curitiba/PR: a peripheral culture

Mônica Lopes Hadas¹

Resumo: O recorte histórico-cultural se sustenta no contexto da formação de uma classe popular e operária que emerge num espaço urbano de periferia com formas de atuação próprias, autônomas e capazes. Aplica-se aqui a metodologia de pesquisa científica através de bibliografias e projetos culturais inseridos no contexto de história oral, onde consta como resultado uma síntese sobre a importância da percepção histórica acerca da construção de uma identidade cultural nas vilas operárias, tendo como objeto de estudo a Vila Nossa Senhora da Luz, na cidade de Curitiba/PR, considerada uma das precursoras da cultura periférica.

Palavras-chave: Cultura. Periferia. Cidades.

Abstract: The historical-cultural clipping is sustained in the context of the formation of a popular and working class that emerges in an urban space of periphery with own, autonomous and capable forms of action. It is applied here the methodology of scientific research through bibliographies and cultural projects inserted in the context of oral history, where as a result, we have a synthesis on the importance of the historical perception about the construction of a cultural identity in the workers' villages, having as object of study the Vila Nossa Senhora da Luz, in the city of Curitiba / PR, considered one of the precursors of the peripheral culture.

Keywords: Culture. Periphery. Cities

Introdução

Com a Revolução Industrial, os cercamentos de terras na Inglaterra e o êxodo rural no século XIX na Europa Ocidental, as cidades polos como Paris e Londres inflaram com uma nova população: os trabalhadores das indústrias, ou o proletariado segundo a Escola Marxista.

Estes foram os responsáveis pela mão de obra que elevou o sistema capitalista para o patamar de principal economia ocidental, onde o lucro, ou o salário para estes trabalhadores é a recompensa pelo tempo disponibilizado ao labor.

Todavia, a historiografia descreve em dezenas de documentos como era árdua a vida destas pessoas durante e após a explosão da Revolução. Milhares de pessoas, com horas incansáveis de trabalho, sem garantias trabalhistas, que se amontoavam em cortiços onde não existia espécie alguma de saneamento básico, energia elétrica, saúde pública e lazer. Além disso, estes empregados das fábricas aglomeravam-se no centro destas metrópoles, o que incomodava a burguesia e preocupava as forças de segurança, com o receio de agitações e barricadas.

Foi em Paris, que tiveram as primeiras iniciativas de habitações dignas para esta população, como o *Falanstério*, idealizado por Charles Fourier, que era utópico para a realidade da época, mas abriu caminho para novos projetos, como o do Plano Hausmann, que reestruturou Paris e realocou os trabalhadores para áreas distantes do Centro, criando também parques periféricos para lazer destas famílias.

No Brasil, vê-se a mesma adaptação urbana para o problema da “favelização” ocorrida após os anos 1960. No Paraná, especialmente em Curitiba e Região Metropolitana, onde a in-

¹ Acadêmica do Curso de História da Unidade de Curitiba-IEPAR/PR. E-mail: <monica.hadas@gmail.com>.

dustrialização ocorreu de forma peculiar com relação ao resto do Estado, a resolução deste problema foi a criação de um bairro industrial, a Cidade Industrial de Curitiba (CIC), e o primeiro projeto de habitação popular: A Vila Nossa Senhora da Luz inaugurada em 1966, que abrigou várias famílias pertencentes a regiões de invasões.

A população periférica tem sua própria cultura de valores que ajuda a se socializar com o restante do mundo. Esta própria sabedoria, através da arte, do modo de vestir, das linguagens e do modo de vida cotidiano criam uma identidade para a população que somente no final do século XX tem seu devido valor reconhecido pelos órgãos responsáveis com a denominação de Cultura Periférica.

A formação das vilas urbanas

Hobsbawm (1996) cita que ao final do século XVIII o mundo para seus habitantes era imensuravelmente grande, e a maioria deles vivam e morriam em seus mesmo distritos, a não ser, que algum acontecimento o tenha tirado de sua terra, como o recrutamento militar, por exemplo.

O termo “urbano” enquadra-se nas cidades, em padrões atuais, com mais de um milhão de habitantes, na época: Londres e Paris, e províncias espalhadas pela Europa com cerca de cem mil a cinco mil habitantes. As províncias menores mesmo com suas demarcações de cidade e campo presentes na cultura local tinham suas raízes na sociedade rural, porém, entrou em declínio no auge do desenvolvimento e fim da Idade Média.

Com a queda destas pequenas cidades se vê uma população de jovens que migravam para outras localidades com ideais de fortuna e revolução e também aqueles que se agarravam ao monopólio do mercado local, como, por exemplo, o aluguel de grandes propriedades de nobres e cavaleiros. O problema agrário era uma grande questão a partir de 1789, e a primeira escola de economistas da Europa tomou como linha de pensamento que a terra e o aluguel da terra eram a única fonte de renda líquida daquele momento, assim surgem grandes propriedades de nobres, cavaleiros, senhores de terra e clero, que exploravam a mão de obra camponesa e cobravam altas taxas de arrendamentos.

O primórdio do capitalismo, a descentralização dos ofícios e o crescimento das atividades comerciais e manufatureiras e especialmente os desenvolvimentos industriais foram base dos pensamentos iluministas, que contava com o apoio essencial de financistas, administradores sociais e econômicos com espírito científico, da sociedade mercantil e a classe média instruída, o pensamento individual, secular e racionalista progressista, com o slogan de liberdade e igualdade entre os homens mudou o cenário político, econômico e social do mundo, explodindo com a Revolução Industrial.

A solução britânica para os problemas agrários já acontecia na prática, pois uma quantidade de proprietários comerciais já monopolizava as terras. As atividades agrícolas já estavam predestinadas para o mercado, assim como as outras atividades desenvolvidas no início da Revolução Industrial, e tinham como único intuito o lucro.

Com os cercamentos e a necessidade de mão de obra para as novas máquinas, cresce a população operária, em sua maioria, agricultores que não tinham terra para plantar e sim matéria-prima industrializada para manufaturar, em larga escala e pouco retorno. Hobsbawm (1996, p. 223) descreve que “estavam diante de uma catástrofe social que não conseguiam compreender, empobrecidos, explorados, jogados em cortiços onde se misturavam ao frio e à imundice, ou nos extensos complexos industriais de pequena escala, mergulhavam na total desmoralização”.

Ainda, segundo ele, com a rapidez do crescimento das cidades e das áreas industriais sem qualquer planejamento, os serviços elementares para a saúde e sobrevivência humana foram sucumbidos por esta nova população, como a limpeza das ruas, o fornecimento de água e os serviços sanitários: o reaparecimento da cólera e do tifo foram algumas das epidemias que ressurgiram com a demografia intensa e repentina da população pobre nas metrópoles. Havia em quase toda a Europa uma separação explícita entre áreas residenciais da burguesia e zonas pobres de trabalhadores.

Vianna (2004)² cita que a partir de 1848, quando as novas epidemias começam também a matar os ricos, vê-se enfim, providências com relação, principalmente, à moradia a esta classe trabalhadora. Neste contexto, a partir de 1822, o filósofo francês Charles Fourier³, idealizou o Palácio Societário ou Falanstério, um grande edifício para a média de três mil e quinhentas pessoas, habitações dignas e com o conceito de uma sociedade ideal. Mesmo sendo utópico para aquele momento, a partir dos pensamentos de Fourier, viu-se crescer a experiências de vilas operárias, sendo em sua maioria casas pequenas, isoladas, geminadas duas a duas, em bloco de quatro ou mesmo enfileiradas, e sempre próximas às fábricas.

Além do Falanstério, que, como já citado, era utópico, tem-se o Plano de Hausmann, que foi vital para a nova urbanização da Paris e serviu de modelo para todo o resto do Ocidente, inclusive, ao Brasil. O Barão de Hausmann⁴ era engenheiro e após assumir a prefeitura de Paris, colocou em prática uma ampla reforma urbana que tinha como principal intuito o caráter estético, técnico e higienista.

Os conceitos urbanos do Plano de Hausmann foram copiados no Brasil: ruas largas que cortavam toda a cidade, arborizadas, retílineas e regulares, que continham fácil acesso aos principais pontos da cidade e também de caráter militar, pois facilitava a deslocação das forças armadas, acabando com as barricadas⁵ e controle dos rebeldes. Além do sistema viário, rede de esgotos, aquedutos e sistemas de distribuição de gás e iluminação, houve-se também a criação de espaços verdes em toda a cidade e o isolamento das comunidades pobres em áreas afastadas do Centro.⁶

Industrializações no Brasil e a desfavelização de Curitiba

O Brasil teve seu processo de industrialização tardio, pois a economia era baseada na produção de produtos primários para exportação. Este cenário modificou-se de forma singular a partir de 1940, quando o Estado assume o papel de produtor direto na implantação de algumas indústrias no país, a criação da Vale do Rio Doce, a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), a Companhia de Aços Especiais Itabira (Acesita), a Fábrica Nacional de Motores, o controle acionário do Banco do Brasil, são exemplos do “boom” da industrialização brasileira na década de 1940 (VERSIANI; SUSIGAN, s. d.).⁷

² VIANNA, Mônica Peixoto. Habitação e Modos de vida em vilas operárias. 2004. Disponível em: <http://www.nomads.u.sp.br/disciplinas/SAP5846/mono_Monica.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

³ Charles Fourier: Filósofo e economista político francês nascido em Besançon, um dos mais radicais representantes do socialismo utópico na França e o criador da comunidade cooperativa conhecida como Fourierismo, e idealizador das hipotéticas comunidades denominadas falanstérios.

⁴ Georges - Eugène Haussmann

⁵ Espécie de trincheira improvisada.

⁶ GOBBO, Antonella Arcoverde. Plano de Paris: contribuições para o planejamento urbano contemporâneo. Disponível em: <http://gruothac.weebly.com/uploads/6/8/3/8/6838251/ufpr2012_apres_antonella.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

⁷ VERSIANI, F.; SUSIGAN, W. **O Processo Brasileiro de Industrialização**: uma visão geral. [s. d.]. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/cursos/toledo/historiaeconomica/eeb1-4.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

No Paraná, Niehues (2014)⁸, cita que até 1940 a economia era basicamente voltada para a erva-mate, direcionada à exportação e ao consumo interno. Após a década de 1940, a economia cafeeira deu um novo impulso econômico ao Estado, porém, a efetiva industrialização ocorreu somente a partir de 1960. É criado um modelo de política e desenvolvimento voltado às indústrias, que se concentrou em Curitiba e na Região Metropolitana, mais especificamente na capital.

A partir de 1960, com o processo de industrialização em expansão e a grande geada de 1975⁹, que provocou um grande rombo na economia paranaense, teve-se a tentativa de construir um alicerce que poderia alterar o cenário econômico da época.

Uma das principais estratégias do governo estadual para a viabilização da industrialização de Curitiba e região, foi a criação da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), em parceria com a prefeitura, nos meados de 1970, onde ficou sob responsabilidade do município o projeto de urbanização da CIC, desapropriação e vendas das áreas de interesse do Estado. Ao governo, competia a implantação de infraestrutura sanitária (água e esgoto), energia elétrica, linhas de telefonia, concessão de financiamentos para as empresas com generosas isenções fiscais, que variavam até dez anos de isenção total de impostos estaduais e a integralização de capital, através do Badep¹⁰, virando acionistas destas empresas. Com a instalação efetiva da CIC, inicia-se uma nova fase de industrialização na capital, e com as atrações fiscais ali colocadas, a indústria paranaense passou de desconcentração para uma efetiva concentração (NIEHUES, 2014).

Houve um significativo êxodo rural, principalmente na região norte do Estado, onde Curitiba foi um dos principais destinos. Segundo dados da população da época: Eleva-se de seiscentos mil em 1970 para um milhão de habitantes em 1980. A maioria foi para as regiões periféricas da cidade, em condições desumanas de sobrevivência, com a esperança de arranjar emprego nas indústrias instaladas na cidade. Viu-se a necessidade de “desfavelização” da capital, pois a população operária crescia demasiadamente e para os governantes que seguiam as tendências urbanistas de Paris, as casas populares, barracos e a pobreza que se observava no centro da cidade não eram nada agradáveis (NIEHUES, 2014).

Com a instalação da CIC, e a intenção de desfavelização da cidade, a prefeitura através da Companhia de Habitação Popular de Curitiba (COHAB) e com financiamento do Banco Nacional de Habitação (BNH) projetou o primeiro conjunto habitacional popular da capital. Em novembro de 1966 é inaugurada a Vila Nossa Senhora da Luz no CIC com a intenção de realocar famílias que viviam em cerca de vinte e cinco áreas irregulares em Curitiba.

O projeto era ambicioso e tinha olhares positivos de toda a classe política curitibana, pois tinha a intenção de ser um modelo de urbanização popular que funcionasse de forma autônoma, com uma superintendência fixa. Foram construídas 2.150 casas e a inauguração oficial contou com a presença do prefeito Ivo Arzua, do Governador Paulo Pimentel e o presidente Castelo Branco. O processo de escolha das famílias foi rigoroso e feito através de muitas triagens sob a responsabilidade de assistentes sociais que um ano antes da inauguração da Vila forneceu questionários à população favelada, de onde resultou o material para seleção das famílias, números de casas a serem construídas e dados econômicos (como carteira assinada) para ocupar

⁸ NIEHUES, Leandro Garcia. A Industrialização do Paraná: abordagens de um processo de desenvolvimento concentrado. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/20307/15354>>. Acesso em: 2 dez. 2018.

⁹ As consequências causadas pela geada de 1975 foram o maior golpe da história econômica do Paraná. Pesquisas apontam que a geada foi o fator primordial para que a cafeicultura tivesse reduzido drasticamente sua área no estado.

¹⁰ Banco de Desenvolvimento do Paraná.

as moradias. (FOGGIATO; ROCHA, 2016)¹¹.

No entanto, após a pomposa inauguração, os reais problemas começaram a aparecer: o problema de falta de água e energia elétrica era constante já cinco meses após a inauguração, não havia linhas de ônibus para o centro e os moradores dependiam do trem, e mesmo após a implantação da linha urbana de ônibus, os veículos eram velhos, sujos e poucos para o transporte diário de três mil pessoas. A primeira escola também começou a funcionar efetivamente somente um ano depois das ocupações, e outro fator era ausência total de coleta de lixo. Em agosto de 1968, a rede de esgoto apresentou problemas e as manilhas foram rompidas formando um mar negro e fétido que ameaçava a população. Outro grande problema em 1969 foi o número elevado de desidratação, principalmente de crianças, onde a COHAB se pronunciou publicamente informando que a causa da incidência era familiar, segundo a assessoria do órgão, as mães, porque não possuíam esclarecimento perante a desidratação e faltavam recursos para combater a epidemia.

Como era quase nula a presença de policiamento na época, a quantidade de pessoas mal-intencionadas (os vulgos maloqueiros) cresceu e teve-se o começo de uma crise de violência de elevado número de furtos, violência doméstica, atropelamentos e até um bacanal nos matos que cercavam a vila. A imprensa pressionou as autoridades para a resolução destes casos e a partir daí, houve maior policiamento na área, porém, para os moradores a situação piorou, pois, conforme testemunhos da época, o abuso de autoridade policial era constante, o que acarretava mais em receio do que sensação de segurança da comunidade. Outro grande fator de violência impulsionado anos depois foi o tráfico de drogas (FOGGIATO; ROCHA, 2016).

O aumento da desigualdade social, do desnível de renda, do difícil acesso a serviços básicos como educação, saúde e saneamento básico são fatores que influenciaram o aumento da violência na cidade e no caso da Vila Nossa Senhora da Luz, o tráfico, que também é fator de violência, foi uma das alternativas de alguns moradores, principalmente jovens para tentar alterar a realidade que viviam. Apesar de todas as dificuldades que viviam estas pessoas, o instinto solidário dos moradores e a força da união por uma vida melhor, fez com que a Vila criasse sua própria identidade cultural: a cultura periférica.

O patrimônio imaterial e a cultura periférica

Segundo a UNESCO¹², o patrimônio imaterial é definido como práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Pode-se compreender como uma identidade de um povo, pois é de reconhecimento mundial a importância de promoção e memórias destas manifestações culturais, pois além dos registros materiais, as tradições são transmitidas através das línguas maternas, do folclore, dos saberes, nas festas regionais e diversas formas de manifestações existentes, reconhecendo a importância deste patrimônio, a entidade, em 1989 estabeleceu a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular. A partir daí, em 2003 foi publicada a Convenção da UNESCO para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, que foi ratificada no Brasil, em 2016.

¹¹ FOGGIATO, Fernanda; ROCHA, Michelle Stival. Especial: Vila Nossa Senhora da Luz foi criada para “desfavelar” Curitiba. Disponível em: <http://www.cmc.pr.gov.br/ass_det.php?not=26727#&panel1-1>. Acesso em: 2 abr. 2018.

¹² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Patrimônio Cultural Imaterial. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/cultura/world-heritage/intangible-heritage>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

O IPHAN¹³ é o órgão brasileiro responsável pela conservação e reconhecimento destas práticas culturais e bens imateriais. O instituto coordenou estudos que resultaram no Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, que estabelece o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, além do Programa Nacional de Patrimônio Imaterial e o Inventário Nacional de Referências Culturais, onde constam como Patrimônio Imaterial brasileiro, celebrações, formas de expressões, ofícios e modos de fazer, edificações e lugares, tendo como exemplo o carnaval, cordéis, o processo de destilação da mandioca, as variantes regionais de técnicas construtivas, igrejas como a de Nossa Senhora Aparecida em São Paulo e lugares apropriados por práticas e atividades de naturezas variadas (exemplo: trabalho, comércio, lazer, religião, política etc.), dentre todas estas manifestações de cultura, trataremos aqui sobre uma em específico: A Cultura Periférica.

Silva (2013)¹⁴ cita que o termo “cultura periférica” traz vários fatores ligados a condições sociais, estéticas e de articulações políticas produzidas pela periferia. Com poucos recursos e intensa criatividade, os modelos de criação, produção e distribuição de bens culturais é adaptado a uma realidade com características próprias que estão fora do mercado de massa cultural adquirido pelo marketing.

São criados códigos periféricos, como a linguagem, o vestuário e práticas cotidianas que geram uma identificação imediata a toda a comunidade envolvida, onde a autoafirmação é um dos principais elementos que envolvem esta cultura, pois carrega consigo características marcantes dos periféricos, como as dificuldades cotidianas enfrentadas com otimismo, a resistência e o orgulho de pertencer àquele local.

A arte não é vista somente como “arte”, todas as histórias do dia a dia, as dificuldades, as necessidades e os interesses são transformados em produtos culturais, em que os artistas são os próprios moradores. As expressões artísticas são de caráter político-social, onde a denúncia das desigualdades são expressivas. Toda esta movimentação de criação e produção gera uma rede de contatos, com agenda própria, um circuito cultural da periferia com artes próprias, como o *Rap*, *hip-hop*, *hunk*, *mcs*, o grafite, a capoeira, entre outros.

Tratando-se especificamente da Vila Nossa Senhora da Luz, o primeiro vestígio de arte periférica vem nos finais dos anos 1960, com as bandas locais Grupo Jeans e Os Brasinhas, que misturavam a música pop internacional com a música popular brasileira. A partir dos anos 1990, o movimento do *hip hop*, já afirmado na cultura periférica americana em bairros como o Brooklyn, cresce nas periferias brasileiras e na Vila surgem *mcs*, grupos de dança *hip hop*, *rappers* e festivais de *breakdance*.

Havia também um cinema que era uma das principais atrações e reunia os jovens da comunidade. A cultura local era de festas nas casas das famílias aos finais de semana e lazer no Rio Barigui, como a pesca (PROJETO MEMÓRIA MURAL, 2016).

Atualmente, o cenário cultural do CIC e da Vila Nossa Senhora da Luz tem grandes dimensões, nasceram ONGs de próprios moradores com a intenção de valorizar a cultura local. Uma delas é o ÂNIMA, criado por jovens que nasceram na vila e nas redondezas com a intenção de levar arte, entretenimento e cultura periférica para o bairro e a cidade.

Com o ganho de alguns mecenatos da Fundação Cultural de Curitiba, viabilizado pela Lei do Fundo Municipal da Cultura foram criados alguns projetos. Entre eles o Memória Rural, que levou sete oficinas gratuitas à comunidade visando à formação de multiplicadores. Uma página na internet, exposição itinerante sobre a Vila que percorreu as escolas do bairro acom-

¹³ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Patrimônio Imaterial. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

¹⁴ SILVA, Juliana do Carmo. Cultura Periférica: a voz da periferia. Disponível em: <<http://200.144.182.130/celac/sites/default/files/media/tcc/683-1889-1-PB.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

panhado de um kit didático e cinco grandes murais registrando momentos históricos da região, além de um cenário musical intenso com bandas locais de todos os estilos musicais, campeonatos de futebol, grupos de teatro, dança, entre outras tantas culturas locais que valorizam a autoafirmação de ser descendente daquele lugar (PROJETO MEMÓRIA MURAL, 2016).

Considerações Finais

Toda a classe trabalhadora criada depois da Revolução Industrial passou por intensas dificuldades para sobreviver a sua nova realidade, entretanto, há uma peculiaridade quando se fala destas pessoas: o sentimento de esperança, de solidariedade e de revolta. Com todos os problemas cotidianos encontrados em vilas operárias, a falta de amparo dos governos com relação à infraestrutura essencial para a vivência em comunidades como saneamento básico, saúde e educação, estas pessoas encontram em suas próprias dificuldades motivos para seguir. Cria sua própria cultura, com gírias próprias, vestuário, música, dança e todas as artes. É através da sua cultura, que repassam ao resto do mundo o modo de viver da periferia.

A cultura periférica não é apenas arte, é um chamado ao mundo para a realidade destas pessoas, as letras de música do *hip hop* ecoam como denúncia do descaso governamental, o grafite como expressão de identidade, a capoeira como orgulho de suas origens e por aí segue. Além de transmitir valores para quem cria e para quem vê, também é uma alternativa de renda para esta população.

A Vila Nossa Senhora da Luz, como a maioria das vilas operárias criadas para “desfavelar” as metrópoles não foge à regra: inaugurada com louvor pelos governantes, menos de um ano depois estava à mercê da negligência política, sem água, escolas, linhas de ônibus e acesso à saúde. Foram os próprios moradores, que tentaram mudar sua realidade, com denúncias na imprensa (que, com o poder que é próprio da imprensa fez com que obras emergenciais fossem começadas ou terminadas pelo governo).

Construiu a própria identidade, uma nova cultura que atualmente é reconhecida por todos os moradores e motivo de orgulho por pertencer àquele local. Organizações não governamentais foram criadas, como o ANIMA, onde o objetivo é de fomentar ações culturais para a população com o intuito de expressar os comportamentos, costumes, hábitos e histórias daquele local. Ser da Vila Nossa Senhora da Luz, para a maioria de seus moradores hoje, não é mais sinônimo de vergonha ou de exclusão, pois através da sua própria cultura a população desenvolveu um sentimento de acolhimento e orgulho por ser periférico, ser da Vila é ser sobrevivente, é legal, é prazeroso.

Referências

FOGGIATO, Fernanda; ROCHA, Michelle Stival. **Especial:** Vila Nossa Senhora da Luz foi criada para “desfavelar” Curitiba. 2016. Disponível em: <http://www.cm.c.pr.gov.br/ass_det.php?not=26727#&panel1-1>. Acesso em: 2 abr. 2018.

GOBBO, Antonella Arcoverde. **Plano de Paris:** contribuições para o planejamento urbano contemporâneo. Disponível em: <http://gruothac.weebly.com/uploads/6/8/3/8/6838251/ufpr2012_apres_antonella.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

HOBBSAWM, E. J. **A Era das revoluções.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Patrimônio Imaterial**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

NIEHUES, Leandro Garcia. **A industrialização do Paraná**: abordagens de um processo de desenvolvimento concentrado. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/20307/15354>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (UNESCO). **Patrimônio Cultural Imaterial**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/intangible-heritage>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

PROJETO MEMÓRIA MURAL. **Projeto realizado através de verba de mecenato**. 2016. Fundação Cultural de Curitiba. Disponível em: <<http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/noticias/fcc-divulga-lista-final-de-projetos-aprovados-no-mecenato-subsidiado-2015/2016>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

SILVA, Juliana do Carmo. **Cultura Periférica**: a voz da periferia. Disponível em: <<http://200.144.182.130/celacc/sites/default/files/media/tcc/683-1889-1-PB.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

VERSIANI, F.; SUSIGAN, W. **O Processo brasileiro de industrialização**: uma visão geral. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/cursos/toledo/historiaeconomica/eeb1-4.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

VIANNA, Mônica Peixoto. **Habitação e modos de vida em vilas operárias**. 2004. Disponível em: <http://www.nomads.usp.br/disciplinas/SAP5846/mono_Monica.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.

DIVERSIDADE E OS DESAFIOS ATUAIS

Diversity and the current challenges

Katrine de Paula Antunes Pacheco¹

Maurício Carlos de Andrade¹

Pablo Miguel Sant'Ana Messas¹

Suzana Jaqueline de Paula¹

Resumo: Esse projeto tratará de diversidade e os desafios atuais da sociedade e dos educadores em criar e conscientizar uma sociedade multicultural e homogênea; levando em conta todas essas diferenças seja: cor, religião, sexualidade, educação, classe social. O preconceito ainda é latente nas sociedades ao redor do mundo, e muitas pessoas apesar de não se julgarem preconceituosas, afastam e julgam tudo e todos que são considerados diferentes. Como trabalhar em sala de aula, com pessoas com criações, visão de mundo, perspectivas variadas, e saber respeitar isso, e ensinar os outros a respeitarem também, é um dos maiores desafios nos dias de hoje, para um profissional da educação. Todo cidadão tem seus direitos assegurados pela constituição a livre expressão, acesso igualitário ao conhecimento, saúde, lazer, livre expressão religiosa, e ser respeitado, sem sofrer retaliação e preconceito. A multiculturalidade está ao nosso redor, e saber respeitar as diferenças unitárias, não deixando de inserir o indivíduo no todo, é uma problemática social que precisa ser trabalhada. O preconceito existe desde o início da humanidade, quando os mais fracos ou portadores de alguns tipos de deficiência eram abandonados pelo grupo; nos dias de hoje, não abandonamos da mesma forma que na Pré-história, mas isolamos os discriminados e ignoramos o que é diferente. Multiculturalismo e diversidade são assuntos de extrema importância para nossa sociedade. Se mudarmos nossos conceitos e comportamentos hoje, faremos um amanhã mais saudável e receptivo socialmente. Neste mesmo projeto falaremos sobre a educação, política, e o direito à igualdade; sobre cultura e preconceito: uma construção social; o mito da superioridade ariana; a aculturação, a globalização, o multiculturalismo e a aldeia global.

Palavras-chave: Diversidade. Desafio. Preconceito. Educação.

Abstract: This project will address the diversity and challenges of society and educators in creating and raising awareness of a multicultural and homogeneous society; taking into account all its causes: color, religion, sexuality, education, social class. Prejudice is still latent in societies around the world, and many people, though they do not consider themselves prejudiced, push away and judge everything and everyone that is different. How to work in the classroom, with people with creations, world view, varied perspectives, knowing more about it, and getting to know others to help too, is one of the biggest challenges these days for an education professional. Every citizen has his own printed cause, an expression equal to living knowledge, health, leisure, religious freedom, and being respected, without suffering retaliation and prejudice. A multicultural this is to be global, it is not relevant social that need be worked. Prejudice is the first or use from the risk or abandoned or hodgard; today we do not abandon the same form as in prehistory, but we isolate, discriminate and ignore that it is different. Multiculturalism and romance are matters of extreme importance for society, the change of concept and today, the future more healthy and socially receptive. In this same article, talking about education, politics and the right to equality; on culture and prejudice: a social construction; The myth of Aryan superiority; Acculturation, globalization, multiculturalism and global village.

Keywords: Diversity. Challenge. Prejudice. Education.

Introdução

No trabalho intelectual sério e crítico não existem “inícios absolutos” e poucas são as continuidades inquebrantáveis. Não basta o interminável desdobramento da tradição, tão caro à

¹Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI – Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

história das ideias, tampouco o absolutismo da “ruptura epistemológica”, o que importa são as rupturas significativas - em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações descoladas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas (HALL, 2003, p. 123).

No argumento do autor, devemos elevar nosso pensamento crítico frente às novas temáticas que causam certa ruptura na sociedade. Uma proposta ingênua ou cética diante de situações novas, seja o nascimento de um paradigma ou rompimento de tradições, pode levar ao engessamento dos velhos conceitos. Devemos aprender a enxergar o mundo com o olhar de pesquisadores, buscando entender o presente, o passado e as novas tendências. Diante disso, acenamos para a importância de você compreender a diversidade no atual contexto social e suas ramificações presentes também no espaço educativo. Para tanto, abordamos temas e pesquisas que envolvem os desafios da diversidade, como forma de ampliação de culturas, sendo também uma problemática social, quando não compreendia.

Diversidade uma problemática: do individualismo à coletividade

Para compreendermos o que é diversidade, convidamos você a contemplar o mundo a sua volta. O que vê? A começar pelas plantas, uma variedade de tamanhos, cores e formas, cada uma delas com sua função, com seu cheiro característico, que despertam os diferentes sentidos daquelas que percebem, pois a percepção é subjetiva.

De norte a sul do nosso país encontramos riquezas imensuráveis da biodiversidade, contidas não só na vegetação, ou animais dos mais comuns aos mais raros, como ainda na face de cada pessoa. Rostos que revelam diferentes tipos de sentimentos contidos no desenhar de seus traços, na expressão corporal que de alguma maneira demonstram uma identidade própria.

Valorizamos as diferentes culturas contidas não somente num determinado grupo social, mas pertencente a cada indivíduo. Cada ser, com suas particularidades, entende o mundo por meio de seus contextos. Cada qual com sua história, com sua identidade, formando uma consciência coletiva que podemos chamar de sociedade.

Falar de diversidade envolve também entender a multiculturalidade, que vem se tornando cada vez mais comum na constituição das atuais sociedades. Para esclarecer como se formam essas multiculturas, podemos citar os imigrantes que colonizaram as regiões brasileiras. Também um exemplo recente que ocorreu no ano de 2010, a imigração de alguns haitianos ao Brasil após sofrerem com um terremoto em seu país, uma tragédia que deixou 150 mil mortos e muitos em estado de total pobreza. O governo brasileiro, com o apoio das empresas, ofereceu trabalho e os mesmos direitos que os cidadãos brasileiros possuem, garantindo o acesso à saúde e ao ensino. Esse acolhimento envolveu não só em recebê-los fisicamente no espaço concedido, as partes que deverá ser construída com o tempo.

Outro exemplo da constituição das multiculturas vem ocorrendo na Alemanha. O país concedeu a entrada de imigrantes da Síria, África e Oriente Médio, refugiados da guerra, que de um lado abrigou as pessoas vítimas desse sofrimento e, de outro, causou problemas, aumentando a violência no seu próprio país, pois não pensou numa política para essa integração.

Educação, política e direito à igualdade

Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original” (HALL, 2003, p. 50).

Pautados nos direitos humanos, entendemos que todos têm o direito à educação. A partir daí enfrentamos um desafio. Quem são todos? Ora, todos são todos, independentemente de questões relativas à etnicidade, ao gênero, à religião, entre outros. Então, devemos saber lidar com as diferenças em sala de aula, respeitando o individualismo de cada sujeito sem torná-lo diferente, não é? No entanto, eis o grande desafio, entender o sujeito em seu processo individual e coletivo ao mesmo tempo. E ainda, como ensinar considerando as diferenças formas de aprender, representar e utilizar o conhecimento, sem enxergar os indivíduos como uma coletividade social?

Como, então, pensar numa educação centrada apenas no indivíduo sem levar em consideração as relações e as interconexões recíprocas que ocorrem entre os diferentes sujeitos? (...) Piaget, Paulo Freire e Papert são unânimes em reconhecer que o conhecimento decorre das interações produzidas entre o sujeito e o objeto, de uma interação solidária entre ambos, que se constrói por força da ação do sujeito sobre o meio físico e social e pela repercussão dessa ação sobre o sujeito. Reconhecem a existência de uma dimensão individual e, ao mesmo tempo, coletiva, dinâmica, sistêmica e aberta entre o sujeito e o objetivo e sujeitos entre si (MORAES, 2010, p. 161).

Os pensadores, citados por Moraes (2010), pugnam pelo entendimento do sujeito ser entendido na ambiguidade do individual e do coletivo, respeitando as formas diferentes que se expressam nos contextos e de como se aglutinam nos grupos de convívio, formando uma consciência coletiva. O que representam essas diferenças para a sociedade?

Nos planos econômicos, sociais, políticos e das relações pessoais, “diferença” tem significado, em nosso país, quase sempre de “desigualdade”; ou mais exatamente: as diferenças étnicas, culturais, fenotípicas, serviram de marcas entre desiguais sociais. No plano da cultura, porém, a aplicação dessa equivalência (diferença = desigualdade) confunde os partidários da “democracia”, levando-os a postular o fim das diferenças como garantia de igualdade. Eis o que pensaria um “democrata” bem-intencionado: “nossos alunos serão iguais a nós quando não forem diferentes” (SANTOS, 1991, p. 26).

A partir dessa reflexão, podemos conjecturar que a problemática da diversidade não está relacionada às diferenças, mas à desigualdade e à exclusão. Nesse sentido, “(...) temos o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1999, p. 43). O autor alerta para a necessidade do reconhecimento à diferença, como parte essencial da singularidade humana, não abrindo mão da igualdade de direitos e condições.

Podemos dizer que a diversidade cultural no contexto escolar deve ser compreendida pelo mesmo viés, vinculado a tradições, porém, em processo de transformação na ação coletiva, ou seja, o aprendiz deve ser respeitado pela bagagem cultural que traz, mas no contato com os outros haverá novas formas de entender o mundo, criando laços culturais, ampliando significados de vida. E é esse o grande desafio do educador ao estar à frente das diferentes identidades, lidando com sua coletividade.

Quando Habermas (1983, p. 22) discute que “ninguém pode edificar a sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele”, nos reforça que somos construídos por uma coletividade, e com isso devemos cuidar para que essa coletividade não sufoque ou discrimine um específico indivíduo.

Isso é o que acontece quando entra em um grupo “homogêneo” alguém com características – sejam elas físicas ou culturais – diferentes. No caso de ser em ambiente escolar, deve o

educador saber lidar com essa situação, não permitindo que rótulos e discriminação façam parte de um grupo em formação. Os valores como a ética e o respeito ao próximo devem ser o eixo norteador no sentido de combater ações discriminatórias, bem como colaborar para a formação cidadã do sujeito. Eis que surge aqui outro desafio da diversidade, o de educar para a cidadania num ambiente plural que é a escola. Como formar cidadãos que zelam pelos seus direitos e deveres, que contribuem para a sociedade justa e equilibrada, num mundo globalizado?

Educar para a cidadania global requer a compreensão da multiculturalidade, o reconhecimento da interdependência com o meio ambiente e a criação de espaço para o consenso entre os diferentes segmentos da sociedade. Nesse sentido, a escola deve preocupar-se em educar para a diversidade dos outros, saber que somos diferentes e que cada um tem o direito de ser diferente, único e singular, que exige um aprofundamento no respeito pelo outro e na compreensão do outro (MORAES, 2010, p. 225).

Pesquisas apontam que o preconceito e as práticas discriminatórias ocorrem no ambiente escolar, e envolvem não só alunos, como todos os atores que fazem parte. Nesse aspecto, cabe refletir que se o preconceito se instaura na consciência dos próprios professores ou funcionários de uma determinada escola, como educar para adversidade, se as práticas divergem a teoria?

As pessoas não se julgam preconceituosas, mas suas ações representam a discriminação. É o exemplo de quem diz “não tenho nada contra, porém não quero contato”. Essa questão é muito complexa, pois envolve a subjetividade do indivíduo. Alguns acham que tal comportamento não define uma prática discriminatória, já outros julgam que sim. Cabe refletirmos que à medida que nos afastamos dessas pessoas socialmente não aceitas, entramos no círculo do preconceito e da discriminação, embora que muitos não concordem.

As pessoas dentro da própria escola acabam julgando ou nivelando o grau de conhecimento do professor de acordo com sua cor, etnia, poder aquisitivo, sexualidade, gênero, condições físicas, e de moradia. O preconceito maior se expressa no professor negro, pobre ou homossexual. Não considerando o grau de estudo, formação, empenho, leitura, entre outros, mas julgam características, na maior parte física.

Cultura e preconceito: uma construção social

Pode-se considerar que uma forma de discriminação já ocorria desde os tempos primórdios, época em que os indivíduos lutavam apenas pela sua sobrevivência. Você já deve ter ouvido a expressão “os melhores sobrevivem”. Nossos antepassados necessitavam batalhar pelo seu próprio alimento, enfrentando uma série de perigos na natureza. Confrontava-se com animais selvagens, com oscilação de tempo, frio, calor, tempestade, chuvas, sem os recursos que hoje possuímos para nos protegermos. Em busca do sustento, pessoas com algum tipo de deficiência, acabavam fazendo longas caminhadas, pois não eram aceitos pelos grupos de convívio, esses eram abandonados ou mesmo mortos.

Perceba que essa ação é um tipo de **preconceito primário**, pois por uma questão de sobrevivência, o ser humano não tinha valor, ele era apenas o caçador.

Lembramos também dos escravos na antiga Grécia, numa época em que só tinham pres-tígio quem vivia no ócio, quem exercia o trabalho braçal não era considerado um cidadão. Mais tarde, esse **preconceito** se propagou por **uma questão de estética e poder** e não por uma questão de sobrevivência.

Você já ouviu falar na raça ariana?

Esse termo surgiu dos termos “indo-germânico” e “indo-europeu”, substituídos depois por ariano, fundamentado no evento de os povos que invadiram a Índia e cuja língua era sânscrito se chamaram “árias”.

O mito da superioridade “ariana” ou “nórdica”

Os racistas não estavam satisfeitos em proclamar a superioridade dos brancos sobre as raças de cor, nem com a discriminação contra os judeus, nem mesmo em combater a miscigenação e em afirmar *a priori* que esta era perigosa por conduzir a degeneração racial. Acharam também necessário criar hierarquias biológicas e psicológicas dentro da própria raça branca, numa tentativa de justificar novos direitos de conquista, dominação e opressão, exclusivo de casta mais reduzida. Essa é a origem do “arianismo” ou “nordicismo” como uma doutrina básica de superioridade racial.

O mito ariano é a fonte comum de outros mitos secundários, como o germanismo, o anglo-saxonismo e celtismo surgidos, respectivamente na Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e França.

Aculturação, globalização, multiculturalismo e aldeia global

O processo de aculturação não significa abandono de uma cultura em detrimento à outra, mas o conhecimento da outra cultura como parte de seu contexto cultural. Nosso país é repleto de variedade cultural, e aculturação faz parte dessa grande miscigenação. Foram essas misturas, essas trocas de conhecimento, de uma cultura para outra que construíram o nosso país. O Brasil é composto por descendentes de negros, índios, europeus, asiáticos, cada um com sua cultura, e seus costumes foram se difundindo, vemos isso na culinária oriental trazida ao Brasil, nas comidas típicas de outros países ou regiões brasileiras que contribuem com suas músicas, vestuários, danças, entre outros.

A globalização em contexto mundial tem o propósito de expandir a questão econômica, política, social, cultural e tecnológica. Globalizar é uma tentativa de aproximar as culturas, as comunicações, facilitando o livre comércio, e abrindo fronteiras. A tecnologia, como satélites, internet e telefonia proporcionam intensificação e aproximação das relações econômicas e sociais em âmbito mundial, tornando a comunicação praticamente instantânea e aproximando as pessoas.

Já o termo multiculturalismo carece de mais aprofundamento para ser compreendido, pois seu significado ainda vem causando distorções entre alguns teóricos. Uma sociedade multicultural e cosmopolita é presente e atuante nos dias de hoje, as metrópoles como Nova York, São Paulo, Londres e Tóquio são exemplos dessas multiculturas que coexistem. O Canadá, país norte-americano, é conhecido como um país multicultural, por receber imigrantes de todas as partes do mundo. Esses exemplos nos lembram a sociedade grega e sua cultura helenística, de troca de conhecimento e difusão de culturas.

Considerações Finais

É preciso deixar claro que os seres humanos são essencialmente diferentes entre si e tais diferenças dizem respeito não só à condição física ou mental, mas aos aspectos ligados à cultura, condição econômica, origem social, sexo, raça, religião, dentre tantos outros. E, por ser a diversidade uma característica humana, é de se esperar que seja possível conviver bem com as diferenças, o que na prática nem sempre acontece.

Ser diferente não é uma característica particular de uma pessoa com deficiência. Ao contrário, todas as pessoas são diferentes entre si e, para atender a essas pessoas, a sociedade e a escola precisam reconhecer a necessidade de promover um ensino voltado para a interação, em que a aprendizagem seja encarada como um processo ao mesmo tempo individual e social.

E principalmente no ambiente escolar, é necessário reconhecer que os alunos possuem interesses, aptidões e limitações variadas. Reconhecendo a aprendizagem como processo social, é preciso estimular a interação, vislumbrando possibilidades que certamente surgem na riqueza da diversidade.

Referências

HALL, S. **Da diáspora: identidade e medições culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2010.

SANTOS, E. Quanto vale uma criança negra. Debate. In: Santos, J. R.; VARGAS, E. V. (orgs.) **Literatura e Criança**. I Encontro Local do Programa Quanto Vale uma Criança Negra. Rio de Janeiro: ISER – Instituto de Estudos da Religião, 1999.

SCHLEY; C. A. **Licenciaturas em Foco**. Indaial/SC: Uniasselvi, 2016.

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.

SOBRE OS APORTES TEÓRICOS UTILIZADOS NA PESQUISA CIENTÍFICA

On theoretical contributions used in scientific research

Suzana Bitencourt¹

Resumo: Este artigo apresenta algumas reflexões sobre os aportes teóricos e metodológicos empregados na pesquisa científica. A investigação centrou análise na implantação dos programas Pró-Licenciatura (PROLICEN) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), estes são programas do Governo Federal destinados à formação de professores pela modalidade EaD – educação a distância. Recorreu-se às fontes de origem oral objetivando uma aproximação com o cotidiano dos professores, bem como dos acadêmicos envolvidos pelo uso das tecnologias digitais.

Palavras-chave: EaD. Formação de Professores. História Oral. Tecnologias digitais.

Abstract: This article presents some reflections on the theoretical and methodological contributions used in scientific research. The investigation focused its analysis on the implementation of the programs named Pró-Licenciatura (PROLICEN) and Universidade Aberta do Brasil (UAB), that are federal government programs intended for the training of teachers for the EaD mode - distance education courses. Oral sources were used with the objective to draw this reflection near to teachers' daily lives, as well as the lives of the scholars engaged by the use of digital technologies.

Keywords: EaD. Teacher Education. Oral History. Digital technologies

Introdução

As evidências (e os acontecimentos reais) não obedecem a regras, e não obstante não poderiam ser compreendidas sem a regra, a qual oferecem suas próprias irregularidades. Isso provoca impaciência em alguns filósofos (e mesmo sociólogos), que consideram que um conceito com tal elasticidade não é um verdadeiro conceito, e uma regra não é uma regra a menos que as evidências se conformem a ela, e permanecem em posição de sentido no mesmo lugar (THOMPSON, 1981, p. 56).

Ao construir uma problemática de pesquisa, o pesquisador escolhe um método de trabalho que o apoie no manejo das técnicas empregadas para analisar as fontes. Contudo, a função da metodologia não é apenas a sistematização de técnicas para organizar as fontes. Estas, uma vez eleitas pelo pesquisador, renovam a própria percepção sobre o objeto investigado. Escolher as técnicas de pesquisa evidenciadas pelo caminho epistemológico faz surgir os aportes teóricos. Tal trama não pode deixar de considerar a relação sujeito e objeto, um está entrelaçado pelo outro, enredando a produção do conhecimento. É na relação entre eles, sujeito e objeto, que se chega a uma tessitura analítica.

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a pesquisa acadêmica, buscando analisar as alternativas para a aplicação prática quando da verificação das funcionalidades dos aportes teóricos utilizados. Neste caso, apresento as análises sobre a implantação dos programas PROLICEN e UAB destinados à formação de professores e operacionalizados através da educação a distância - EaD. Ambos são programas do Governo Federal destinados a formar professores. Eles ocorrem nas universidades públicas e são implantados a partir de convênios firmados entre

¹Historiadora pela UFSC. Doutora em Educação pela UEPG. Professora no Centro Universitário Leonardo Da Vinci – Uniasselvi no Curso de Licenciatura em História ofertado pela modalidade EaD.

o Ministério da Educação - MEC - e as Instituições de Ensino Superior - IES -, interessadas em ofertar tais cursos de formação.

Os pressupostos epistemológicos e metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa se deram de natureza reflexiva e se vinculam à hermenêutica, mas não na perspectiva de técnica de reflexão e, sim, de um trabalho vigoroso centrado na análise das formas de organização e interpretação para compreender suas expressões. Conforme aponta Bourdieu (1997), é infinitamente mais simples tomar uma posição a favor ou contra alguma ideia do que lançar uma reflexão que contenha toda a sua complexidade. Isto é, minha perspectiva não se concentrou em lançar uma reflexão do que é melhor ou pior – entre presencial e a distância – como numa polaridade comparativa entre bom e ruim. Não. Busquei lançar compreensões no funcionamento da EaD na sua dimensão ampla. Sobre o curso em si. As atividades acadêmicas. As formas de aprender e ensinar a distância. As percepções dos acadêmicos sobre os professores e vice-versa.

Os dados quantitativos e qualitativos evidenciaram-se seguindo um princípio: no primeiro caso, a principal técnica de coleta ocorreu através de questionário on-line de autopreenchimento. Os participantes do PROLICEN e da UAB foram contatados através de e-mail. No segundo caso, a abordagem qualitativa ocorreu através de entrevistas, fontes escritas e acompanhamentos ao curso. Quero destacar a importância que as entrevistas possuem a partir da relevância e da qualidade específica dos dados que fornecem. É através delas que me aproximei do cotidiano dos acadêmicos para conferir o sentido daquilo que o historiador inglês Edward P. Thompson considera experiência.

A noção de experiência desenvolvida no trabalho de Thompson (1981) possibilita compreender o social a partir de experiências singulares. Esse autor concentrou boa parte da sua produção nos discursos dos trabalhadores para mostrar que, classe enquanto categoria de análise é uma construção histórica e não se explica apenas pela economia. Utilizou a experiência empírica para analisar um contexto e afirmou que uma parte da experiência de classe determina as relações produtivas, dentro das quais as pessoas nascem e se desenvolvem. No livro “A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser”, de 1981, o autor reflete sobre a ausência do termo experiência percebido na produção marxista estruturalista que não valorizava manifestações culturais. Para Thompson, experiência histórica e cultural é um agregador das ações sociais que promove visibilidade na história concreta das pessoas. Os historiadores não devem examinar suas fontes a partir de modelos rígidos, que tiram de cena aqueles que são os agentes das transformações sociais. O autor afirma que “a história não é uma fábrica de manufatura [...] na qual as teorias possam ser aplicadas, testadas e confirmadas. [...] seu objetivo é reconstruir, explicar e compreender seu objeto” (THOMPSON, 1981, p. 56), o referido historiador confronta e destaca as críticas por si a uma metodologia que privilegiava o ponto de vista econômico, pois a compreensão dos principais teóricos, seus contemporâneos, como um modo de determinação que por sua vez organizava as condições de vida das pessoas se fazia insuficiente. Para ele, tal percepção camufla as experiências históricas, inibindo o sentido do social.

As incursões teóricas de Thompson viabilizadas a partir do conceito de experiência permitem verificar as estruturas de funcionamento de uma sociedade levando em conta os agentes de transformação histórica. No momento em que Thompson coloca em cena “gente comum”, termo muito utilizado pelo referido autor, para perceber a reação dos sujeitos envolvidos nos processos ao qual se encontram submersos os sujeitos que viveram as transformações da sociedade. Perseguir esta concepção possibilitou enxergar o funcionamento da educação a distância para além dos conceitos e critérios que a fundam. Nesta direção, o conceito de experiência atribui sentido para as vivências cotidianas no grupo de acadêmicos de onde foi possível vis-

lumbrar o modo de pensar, de agir e reagir desses frente ao processo de ensino e aprendizagem mediado pela tecnologia.

Tendo em mente que o resultado das análises é fruto dos percursos da produção e da própria pesquisa, a lógica histórica surgiu como um método de investigação adequado a materiais históricos, porque se trata de um fenômeno em movimento. Tomando esta direção, os elementos desencadeadores de novas maneiras de perceber o ofício de professor, como o surgimento de muitas formas de se comunicar, de fazer com que as informações circulem deslocou a centralidade do papel de professor. Essas novas e complexas atribuições impõem outras formas de agir profissionalmente, delineiam novas configurações na dimensão da experiência profissional, impingindo contornos que decorrem de outras apropriações. Neste sentido, a noção de experiência de Thompson possibilita examinar como a educação a distância efetivamente funciona no âmbito dos sujeitos da ação, na dimensão de atores sociais em suas relações de existência. Compreender as referidas ações naqueles que através da EaD se formam professores, não deixando de cotejar a ação daqueles que, pela EaD atuam como docentes. Estas possibilidades teórico-metodológicas, aplicadas no tratamento dos dados favoreceram uma visão não cristalizada. Quero com isso dizer que o resultado analítico não significou um prestar continência, circunstância criticada por Thompson, destacada na epígrafe, com a qual iniciei esta argumentação.

Nesta direção, e considerando um esforço contínuo de reflexões sobre um conhecimento possível nas ciências humanas, nesta procura de novos caminhos que contribuem com a compreensão da educação como um fenômeno social em constante mudança, a hermenêutica se apresentou como uma possibilidade de entender problemas contemporâneos.

No dizer de Bakhtin (1997), o olhar do pesquisador deriva do lugar que este ocupa na pesquisa. A partir de signos produzidos pela cultura humana, o fenômeno estudado revela outras interpretações e sentidos. Procurando passar da explicação para a compreensão, a teoria da linguagem apresentou-se como uma alternativa metodológica, em que o discurso, como uma maneira de dizer o mundo, também contribuiu com a interpretação emprestando significado às coisas. Assim sendo, os resultados interpretativos das fontes não surgiram como dados neutros, mas produziram impactos na formação da pesquisadora também. Sendo a hermenêutica uma maneira de compreender a nós próprios, esta possui significado especial quando levada em conta a dimensão temporal. A historicidade descortina a singularidade da experiência humana, significando e legitimando o ser e o conhecer.

O real se expressa processando infinitos contextos, os sujeitos produzem relações que são impossíveis de verificar num primeiro olhar. Assim, o contexto possui relação com a produção do texto. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 289) “todas as esferas da existência humana estão relacionadas com a utilização da língua”, o interesse em compreender certo fenômeno exige construir um enunciado que expresse algo sobre tal fenômeno. Assim, a fala constitui-se como um dos elementos fundadores do objeto, ela ocorre por dentro dele. Nesta direção, a teoria da linguagem é reconhecida como alternativa metodológica e tem se difundido nas pesquisas com o intuito de lançar possibilidades alternativas nas análises de fenômenos sociais. Conceber e praticar a pesquisa levando em conta o pesquisador como um interlocutor, implica em admitir que o olhar do pesquisador é influenciado pela posição que este ocupa. Assim, a interação entre pesquisa e pesquisador é fundamental para dimensionar fenômenos humanos. Tais fenômenos podem ser compreendidos a partir de signos quando ressaltados pelas interpretações construídas, carregando novos sentidos para as práticas. Os sentidos que o pesquisador revela produzindo seus resultados analíticos o que sinaliza para a singularidade deste.

A compreensão da realidade depende de uma interpretação, mas é necessário levar em conta que a tal realidade está em movimento, em permanente transformação. O pesquisador caminha na pesquisa e pela pesquisa e, para que dê um significado ao sentido da realidade in-

vestigada, necessita estar atento. Como afirma Bakhtin, a pergunta se atualiza no contato com o outro, ou ainda “no discurso interior do compreendente” (BAKHTIN, 1997, p. 386). Assim sendo, o pesquisador investe na problemática para mobilizar entendimentos sobre ela, e também por se sentir atraído por ela. Esta se localiza entre o seu ser (seus pensamentos) e o real (como ocorre). Assumir o papel de intérprete do contexto que está investigando é considerar o que está “expresso na alteridade dos sujeitos e nas diferenças existentes entre os diversos contextos” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 172-173). Os significados da relação ensino e aprendizagem constituíram-se como o sentido da problemática que motivou a pesquisa, mas para compreender é preciso proferir um discurso. É nesse sentido que a fala dos professores ganhou relevo, pois através dela pude compreender o entendimento que possuem do processo no qual estavam inseridos.

Por considerar que a história oral contempla a todos, confere prestígio para os sujeitos, onde qualquer sujeito envolvido no processo se transforma em um agente histórico, necessário se faz, daqui em diante, estabelecer onde se ancorou minha perspectiva sobre história oral para construir as análises das fontes.

Aportes teóricos para fontes de origem oral

Ao refletir sobre a importância da crítica ao documento na historiografia contemporânea, Le Goff (1996) pontuou sua abordagem partindo da ampliação da noção de documento. As afirmações do referido autor colaboraram para consolidar a ideia de que as fontes de origem oral também podem se tornar documentos. Pelas palavras de Le Goff (1996, p. 540):

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta de flores habituais.

No entanto, a história oral ganhou outros significados, ao longo de sua própria trajetória enquanto disciplina. Hoje é um equívoco pensar que a fonte oral deve ser utilizada apenas quando não existem fontes escritas. Colher depoimentos acerca de um tema de pesquisa pode contribuir para a ampliação das fontes e favorecer a visibilidade das experiências, porque, nesta composição de fontes são consideradas as narrativas dos sujeitos que vivenciaram determinados fenômenos em análise.

Um bom exemplo de tal perspectiva é o livro “Ser professor no Brasil: história oral e de vida” de Selva Guimarães Fonseca (1997). A autora afirma que uma parte dos estudos com histórias de vida estão vinculados aos estudos sobre memória desenvolvidos pela psicologia social. Estes trabalhos estão apoiados nas pesquisas de Ecléa Bosi. Conforme destaca Fonseca (1997, p. 34), “as instituições sociais exercem poderosa influência no que será lembrado e no modo como será lembrado”.

No dizer de Ferreira (2012), para utilizar história oral é necessário primeiro ter em mente o que é história oral. Pontua a autora que a resposta para esta questão possui desdobramentos vinculados a três postulados básicos: é uma técnica, é uma disciplina e, por último, é uma metodologia. Aqueles que utilizam a história oral como técnica concentram-se em formas de transcrição, armazenamentos e conservação. Ausentam-se neste caso, orientações metodológicas ou teóricas. As entrevistas são utilizadas nas pesquisas de maneira a complementar as fontes. Os que a compreendem como uma disciplina, afirmam que a história oral possui objetos próprios, se torna uma disciplina por ser capaz de encontrar soluções teóricas para os problemas que surgem na prática, como as fronteiras entre história e memória, entre sujeito e objeto. No que

se refere a sua utilização como uma metodologia de investigação, Ferreira (2012) lembra que a organização dos diversos procedimentos de trabalho, como os tipos de entrevistas, as formas do pesquisador se relacionar com os entrevistados são em si uma metodologia.

Sinalizando esses como sendo os aportes da história oral, Ferreira (2012), alerta para a intersecção entre técnica, metodologia e disciplina que de fato produz o conhecimento histórico, mas que não é suficiente para se tornar uma teoria. E completa: “na área teórica, a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar questões”, as respostas devem ser buscadas na “historiografia e na teoria da história” (FERREIRA, 2012, p. 170-171).

Os livros que abordam o tema da história oral afirmam que a invenção do gravador, na segunda metade do século XX, ampliou e favoreceu a utilização dos depoimentos orais nas pesquisas. Essas referências pontuam também que a história oral surgiu na Universidade de Columbia nos Estados Unidos no final da década de 1940. O objetivo, naquele momento, era registrar a história dos americanos ditos importantes. Para Meihy (2002), a história oral como se conhece hoje surgiu em Columbia – Nova York, em 1948, para diferenciá-la de outras práticas de oralidade. E pontua: “nasceu vinculada à necessidade do registro de experiências que tinham repercussão pública” (MEIHY, 2002, p. 89).

Com o passar do tempo essa metodologia voltou-se para a história social, pois procurou cotejar a experiência de pessoas que, uma vez à margem da sociedade não tinham voz, sendo que suas experiências de vida não apareciam através da dita história oficial. Na Inglaterra, nos anos 1960 surgiu uma vertente preocupada em registrar memórias de idosos que contribuiu também para as novas perspectivas historiográficas. Um exemplo desse tipo de abordagem está na obra do historiador inglês Thompson, quando destacou que as investigações sobre o passado pela oralidade é um instrumento de mudança de conteúdo da própria finalidade da história. O autor sugere que os professores se tornem companheiros de trabalho dos alunos desenvolvendo projetos sobre oralidade. No entender de Thompson este procedimento provoca uma inovação na história social. Acrescento que uma renovação no ensino de história também é possível, se o professor seguir o caminho indicado por Thompson.

É importante destacar que foi a partir de 1970 que pesquisadores como Alessandro Portelli (1997) passaram a dar ênfase aos lapsos de memória como relevante para os significados de determinados eventos. De acordo com Portelli (1997), a entrevista e a narração devem ser consideradas não como um depósito de fatos para remontar um passado. A análise das narrativas deve enfatizar o sentido que possuem dentro de um determinado contexto.

Tomando essas direções, enfrentar o objeto - formação de professores através da EaD - construindo fontes através da história oral auxiliou a perceber a complexidade dos relatos dos acadêmicos e destes com os professores na maneira de ensinar e aprender. Descortinaram-se as formas de resolveram os problemas no decorrer do processo, trouxe à tona realidades imperceptíveis. Por isso, na utilização das fontes de origem oral, persegui as recomendações de Portelli quando afirma que, “fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (PORTELLI, 1997, p. 31). Ao evidenciar as experiências dos participantes do curso, considerei dois sujeitos: a pesquisadora e os narradores, percebendo que essas fontes não são apenas constitutivas de informações de como se deu o processo, mas sim serviram para esclarecer e compreender o que envolve a problemática de ensinar e aprender a distância.

Especialmente a partir de 1980 e 1990, as histórias de vida dos depoentes, obtidas através de entrevistas, ofereceram um novo sentido para a história oral, pois apresentou outra maneira de refletir sobre esse tipo de fonte. Isto porque até então, as entrevistas respeitavam um tema específico que se desenvolvia de modo linear. Os pesquisadores sustentavam que esse modo de construir fontes evitava devaneios e fugas do tema.

É fundamental perceber as diferenças entre história oral e a mera coleta de depoimentos. Um método analítico tem que ser capaz de vincular procedimentos teóricos. Uma técnica pode se tornar um conjunto de dados ausente de análises e produzir um trabalho óbvio que não contribui para a problematização dos aspectos levantados durante a pesquisa, pois se encontra no limite de registrar ou gravar, reproduzir depoimentos sobre determinado tema de pesquisa. As narrativas constroem conhecimento quando são atribuídos ao conjunto de entrevistados valor central na investigação. Para tanto, deve-se considerar os relatos não como um anexo ou apoio por onde circulou a pesquisa.

Uma vez fundamentada em depoimentos e tomando em conta os preceitos destacados, realizei as entrevistas afastando-me do que sacraliza a separação entre sujeito e objeto. Essas narrativas passaram a se constituir não apenas como uma opinião sobre determinado episódio, contudo, quando manejadas como fontes revelaram outras práticas como aquelas relacionadas ao cotidiano, a subjetividade, as emoções e as experiências vivenciadas. Novamente recorrendo à Portelli: “uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos, literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra, a menos que a outra possa vê-lo, ou vê-la em troca” (PORTELLI, 1997, p. 9). Para aprofundar as questões que envolveram a pesquisa, visitei pessoas em seus locais de trabalho, mas não com um questionário fechado com perguntas a serem respondidas. Embora os objetivos estivessem criteriosamente articulados e com um roteiro estabelecido, procurei livremente colocar questões para que os entrevistados narrassem suas experiências e expectativas ao ingressar no curso. Procurei conceber a experiência a partir da própria experiência, com um fazer próprio que revela a maneira de vivenciar a formação.

As entrevistas foram concebidas e realizadas de acordo com critérios de cientificidade recomendados nas literaturas sobre o tema. São muitas as formas de entrevistas e sua preparação exige levar em conta os objetivos a alcançar, a escolha do entrevistado bem como sua disponibilidade, as condições favoráveis como, por exemplo, locais que não afetem a gravação gerando ruídos que comprometam a reprodução, assim como o gravador de boa qualidade, são itens práticos recomendados por diversos autores que lidam com história oral.

Os tipos de entrevistas que podem ser elaboradas e consideradas como produções científicas, são as seguintes: entrevistas do tipo estruturadas, semiestruturadas, abertas, com grupos focais, história de vida, e entrevista projetiva (BONI; QUARESMA, 2005). Neste caso, a entrevista do tipo aberta é a que mais favorece e foi utilizada amplamente. Este tipo é adequado a finalidades exploratórias e o pesquisador inicia uma conversa sobre o tema, sendo que o entrevistado tem liberdade de se manifestar. Todavia, combinei os momentos entre entrevistas abertas com a entrevista do tipo semiestruturada, onde o entrevistador combina questões cumprindo um roteiro de perguntas que são formuladas ao modo de uma conversa informal. Este tipo de entrevista foi utilizado porque permitiu um delineamento do tema no sentido do alcance dos objetivos e foi aplicado proporcionalmente à entrevista do tipo aberta para favorecer o desenvolvimento do trabalho de campo. Estes dois tipos de entrevistas, aberta e semiestruturada, permitiram um aprofundamento maior do tema e levaram o entrevistado a discorrer livremente pontuando sua experiência, suas indagações, reflexões que, por vezes, não estavam contempladas pela pesquisadora.

Considerações Finais

Ouvi certa vez que no Brasil temos alunos do século XXI, professores do século XX e escolas do século XIX. Tal enunciado me motivou a averiguar qual impacto que a formação através das tecnologias promove nas concepções do ofício, ou seja, graduar professores através do ecrã seria uma maneira de incluí-los no século XXI?

Meu empenho significou compreender sem lançar um juízo. Isto significou buscar maneiras de entender o ensino e a aprendizagem através da modalidade EaD, considerando a opinião daqueles que efetivamente estiveram envolvidos, seja como gestores, professores tutores e acadêmicos, dando valor e visibilidade para narrativas que nem sempre são oportunizadas.

O percurso realizado pela pesquisa revelou que a EaD aplicada à formação de professores em atuação no programa PROLICEN, de fato alterou as concepções de docência desses. O uso das ferramentas através do curso os forçou a descobrir possibilidades pedagógicas que de outra forma não realizariam. Percebi também que acessaram a uma ampliação significativa de horizontes acerca dos conhecimentos trabalhados na área de estudos sociais. A UAB, por sua vez, favoreceu aos acadêmicos concluir uma graduação, fato que para um país de dimensões continentais uma parcela significativa da população não tem acesso à formação profissional em cursos universitários.

Referências

ALONSO, K.M. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas.** Anais da 10ª Jornada Catarinense de Tecnologia Educacional: Florianópolis, SC, 2013.

ALVES, J. R. M. **A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas.** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

ANDRADE, L, S. **Formação de professores na modalidade a distância: a experiência do Proformação.** Campinas: Autores Associados, 2011.

ANPUH. As diretrizes curriculares nacionais para a área de história e a formação de professores para a educação básica. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.anpuh.org>>. Acesso em: 2 maio 2018.

ARETIO, L. G. **La educacación a distância: de la teoría a la práctica.** Ariel, 2001.

BACICH; L, NETO, A. T., TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALZZAN, E. C. **Universidade aberta do Brasil: polo de apoio presencial no município de Foz do Iguaçu – PR.**2012.191 f. Dissertações (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 1999.

BELMONTE, V. **Qualidade em EAD: uma análise da pesquisa científica nacional.** 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2012.

BITENCOURT, S. **Através do Ecrã: EaD para formar professores de História no Paraná (UEPG 2008-2014)**. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

BITENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BONI, V.; QUARESMA, S. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSC**. v. 2, nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Universidade Aberta do Brasil - UAB. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Orientações para mantenedores e gestores**. 2010. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uploads/ckfinder/userfiles/files/cartilha_orientacoes_uab.pdf>. Acesso em: 7 maio 2016.

COSTA, J. R. M. **O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil**. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FERREIRA, M. M. História oral: velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, C. F. VAINFAS, R. (Org.). **Novos Domínios da história**. Campos. São Paulo, 2012.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: história oral e de vida**. Campinas: Papirus, 1997.

GATTI, M. B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4. ed. São Paulo, 1996.

LORENZO, G. A. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Ariel Educación: España, 2006.

MATTAR, J. **Meu medo da EaD**. Blog de Mattar. 2010. Disponível em: <<http://blog.joaomattar.com>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

MEIHY, J. C. S.B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J.M. **O que é educação a distância**. 2013. Disponível em: <www.eca.usp/br/moran/wp-content/uploads>. Acesso em: 3 mar. 2016.

MORAN, J.M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

NEVES, C. M. C. **Referenciais de qualidade para cursos a distância**. 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2015.

NOGUEIRA, V. dos S. **Práticas Pedagógicas na Educação a Distância**: deslocamento de memórias e sentidos. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2012.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

NUTEAD. **Plano de trabalho** (continuidade). Graduação Pro-Licenciatura História. Modalidade de educação a distância. Ponta Grossa, 2010.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PIMENTEL, N. M.; MILL, D. R. (org.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: São Paulo, 2010.

PORTELLI, A. **O que faz a história oral diferente**. São Paulo: Projeto História, 1997.

SIEMENS, G. **Conectivismo**: uma teoria da aprendizagem para a Idade Digital. 2004. Disponível em: <<http://joaomattar.com/blog/2013/08/12/publicacoes-do-george-siemens/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VIEIRA, R. E. **As percepções dos professores do ensino superior, na modalidade a distância sobre suas atividades docentes**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

VITORINO, E. V. **Educação a distância (EaD) na percepção dos alunos**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2006.

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ABORDAGEM PROPOSITIVA

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: A PROPOSITIONAL APPROACH

Cristiano Soares Vianna¹
Vanderlei Moacir Schneider¹

Resumo: A educação escolar indígena, por ora ainda de pouco conhecimento da sociedade brasileira; embora assegurada por Lei Federal - Constituição Federal de 1988 - sua educação, denominada diferenciada, será abordada por uma abordagem propositiva oriunda da pesquisa documental. Destacaremos uma breve evolução desta educação no Brasil, bem como serão considerados alguns conceitos, a citar: acultramento, escola e educação indígena. No contexto histórico haverá uma observação aos eventos mais significativos das políticas, dos órgãos e das legislações que contemplaram os povos indígenas. O artigo também observará o perfil do povo indígena sob um olhar daqueles que inicialmente tentaram educá-los. Em especial, o acultramento indígena marcado pela sua diversidade, como um movimento da cultura e, em consonância da globalização, mas agregado ao sentido de pertencimento e de identidade. É salutar que questões envolvendo os direitos humanos foram impulsionadas na década de 1970, corroborando ainda mais a temática ambiental e por sua vez, as discussões indígenas. Também veremos como a educação indígena poderá contribuir para a própria escolarização dos índios e para a formação cidadã nas escolas tradicionais.

Palavras-chave: Educação. Indígena. Cultura.

Abstract: The indigenous school education, for now, of little knowledge of the Brazilian society; although guaranteed by Federal Law - Federal Constitution of 1988 - its education, denominated differentiated, will be approached by a propositive approach originating from documentary research. We will highlight a brief evolution of this education in Brazil, as well as some concepts, such as acculturation, school and indigenous education. In the historical context there will be an observation to the most significant events of the policies, the organs and the legislations that contemplated the indigenous peoples. The article will also look at the profile of indigenous people under a glance from those who initially tried to educate them. In particular, indigenous acculturation marked by its diversity, as a movement of culture and, in consonance with globalization, but added to the sense of belonging and identity. It is salutary that issues involving human rights were boosted in the 1970s, further corroborating environmental issues and, in turn, indigenous discussions. We will also see how indigenous education can contribute to the indigenous schooling itself and to the formation of citizens in traditional schools.

Keywords: Education. Indigenous. Culture.

Introdução

O momento atual é bem oportuno para recorrer à discussão do vigente modelo educacional brasileiro, já que o Governo Federal através de medida provisória recente propôs reformas para o Ensino Médio.

Desconsiderando-se, diante deste cenário, a falta de debates e a possível implementação autoritária de mais uma mudança na área de educação; todavia, há uma real necessidade de reformar o ensino, no caso proposto o Ensino Médio.

O pretenso trabalho tentará abordar de maneira concisa a educação escolar tradicional e a educação escolar indígena. Em especial, a educação escolar indígena irá conduzir o desenvolvimento da leitura, pois a partir dela conheceremos um pouco sobre sua legislação escolar - denominada como educação diferenciada - alicerçada no pluralismo cultural e uma análise

¹Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIasselvi – Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

breve do hibridismo cultural e o acultramento.

Por consequência, levantaremos uma expectativa de diferenciar a educação escolar indígena e a educação escolar tradicional, ante suas características particulares. A partir das observações oriundas da pesquisa documental realizada, ainda tentar-se-á elaborar uma reflexão das possibilidades de educar para o modelo educacional brasileiro.

Políticas e legislação escolar indígena

Sobre a educação escolar dos indígenas na legislação brasileira, vale inicialmente ressaltar, que ao longo de todo o processo histórico - logo após a chegada dos portugueses no Brasil até os dias atuais - sempre ocorreram atividades de formação com os povos indígenas.

Entretanto, todas as atividades também sofreram, naturalmente, mudanças diante da própria construção do país, e, aliás, ainda sofrerão outras, à medida que não tenhamos um projeto de nação com relação à educação.

Posto isto, a educação escolar indígena sofre com as maiores dificuldades, uma vez que nela encontra-se uma complexidade de conhecimentos, tradições e costumes de cada povo, que obrigatoriamente deverão ser respeitados e inseridos em qualquer legislação educacional indígena.

Mesmo assim reconhecemos que o contato inicial na escolarização indígena foi com os missionários jesuítas, a partir de 1549, quando chega ao território brasileiro a primeira missão jesuíta, enviada de Portugal por Dom João III.

A missão, conforme a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação - SECAD (2007, p. 10), era “composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, a missão incluía entre seus objetivos o de converter os nativos à fé cristã”. Além da fé, os índios motivados pela insistente escravização e consequente resistência a ela, pois foram utilizados como mão de obra pelos colonizadores, eram vistos como selvagens e embrutecidos.

Assim, o trabalho jesuíta também consistia na pacificação dos povos indígenas. Todo este movimento foi legitimado pela coroa portuguesa e os administradores locais.

Destaca-se que a coroa portuguesa era a responsável pela legislação no período, na qual “Para promover a tutela indígena foi necessária a criação de uma legislação compatível com as ideias que se formaram em torno dessa questão” (SECAD, 2007, p. 25).

Neste período havia duas categorias distintas de índios: os aldeados e os índios inimigos. Os aldeados foram aliados dos portugueses e tinham consigo uma política baseada na visão de proteção e paternalismo, enquanto que, os índios inimigos ficavam espalhados nos sertões, sofrendo por guerras, mortes e escravização.

De qualquer modo, as injustiças legislativas abrangiam todos os povos indígenas:

[...] fundamentada na ideia de incapacidade indígena, ela atendia ora aos interesses dos governantes, ora os interesses da igreja e ora aos interesses dos colonos, ignorando quase que totalmente os interesses e as características próprias das sociedades indígenas, cultural e organizativamente diferenciadas (SECAD, 2007, p. 25).

Num momento posterior - meados de 1757 - já um grande número de índios cristãos e também um número maior de índios serviram como mão de obra escrava na produção agrícola da colônia, fase em que o trabalho dos jesuítas deixa de contar com o apoio da coroa portuguesa.

O modelo continuou sendo de expropriação, ademais o regime de Diretório que foi criado resultou na proibição “[...] do uso de línguas indígenas em salas de aula, inclusive da língua

geral, e a definição da obrigatoriedade da língua portuguesa e de seu uso” (SECAD, 2007, p. 11).

Em suma, os indígenas foram considerados adequados para atender às demandas agrícolas, extrativistas e atividades domésticas, além de serem mais baratos que os escravos negros.

Nos anos seguintes, 1845 aproximadamente, no Estado Monárquico, ocorreram a criação e a manutenção de escolas para as crianças e adultos indígenas interessados na aprendizagem da leitura, da escrita e da numeração (saber contar):

Essa política desenvolvia-se a partir da visão da escola como instrumento de desenvolvimento humano capaz de viabilizar a formação do povo brasileiro. Com relação às populações indígenas, esse desenvolvimento só seria alcançado se elas fossem catequizadas e integradas ao mundo do trabalho das sociedades não índias (SECAD, 2007, p. 12).

A idealização com a escolarização primária se deu por razão dela ser considerada a base do progresso moral, intelectual e social do país, no entanto, mais uma vez não reconhecendo as especificidades e interesses dos índios. Ao fim e ao cabo, até a primeira década do período republicano, todo e qualquer exercício de ensino para os índios tiveram a participação e a intervenção das missões religiosas.

A mudança ocorre, segundo a SECAD (2007, p. 25), com “a legislação republicana relativa ao índio é marcada pela tomada de consciência da questão indígena”. É criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, substituído posteriormente pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967.

Conforme Cunha (2008, p. 149), estes órgãos proporcionaram uma integração forçada dos índios à sociedade nacional através de seus programas de ensino. O SECAD (2007, p. 13-14) ressalta:

A educação escolar, uma das ações de proteção e assistência sob a responsabilidade desses órgãos indigenistas, assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é posta como fundamental para a sobrevivência física dos índios e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, aritmética, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura. A finalidade disso é fazer com que os indígenas passem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidores das tecnologias produzidas pelos não índios, constituindo também uma reserva alternativa de mão de obra para abastecer o mercado de trabalho.

Neste período foi introduzido o bilinguismo na educação para os índios, consistindo na utilização das línguas maternas indígenas no processo de alfabetização, além da iniciação no aprendizado da língua portuguesa. Todavia, a intenção foi de acelerar o processo de integração nacional, pois uma vez sabido a língua portuguesa pelos índios, assimilava-se uma nova concepção de viver, obviamente pretendida pelo Estado brasileiro na época.

Portanto, havia o intuito de emancipar os índios num claro processo de abandonar o seu modo de vida e sua identidade.

Em contrapartida, após os anos 1970, num contexto mundial, onde emergiram questões sobre os direitos humanos, surgiram consigo movimentos e organizações civis de colaboração, apoio e defesa às causas indígenas. Certamente as discussões e contribuições propuseram uma atenção diferenciada junto ao poder Legislativo, principalmente na defesa de territórios, respeito à diversidade linguística e cultural, e ainda, aos processos educacionais específicos.

Será com a Constituição Federal de 1988 que a ideologia até então integracionista, revela uma nova direção, provavelmente endossados pelos movimentos indígenas recentes:

Os arts. 231 e 232, respectivamente, “reconhecem aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses” rompendo definitivamente com o paradigma integracionista e a instituição de tutela (SECAD, 2007, p. 26).

As mudanças também irão ao encontro da luta dos direitos humanos e sociais, em âmbito mundial. Relativo ao ensino, após a CF/88, é definido o Ministério da Educação (MEC) como responsável pela proposição da política de educação escolar indígena, na qual os Estados e os Municípios tornaram-se os executores das novas diretrizes.

A CF/88 também “[...] assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue, o que vem sendo regulamentado por meio de vários textos legais” (SECAD, 2007, p. 95)

Dentre os documentos legais representativos, destaca-se o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, matéria sobre as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ano 1996, no seu artigo 78, estabelece como diretriz o pluralismo de ideias e de operações pedagógicas. O artigo relata:

[...] que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (SECAD, 2007, p. 96).

Muito embora, ao longo deste percurso histórico, as questões escolares indígenas tiveram um ganho na participação das suas próprias discussões, é ainda diminuto abordar dentro das políticas e legislações soluções que atendam a toda esta diversidade étnica indígena. O que muitos críticos já ressaltaram na impossibilidade de nos tornarmos legisladores de um conhecimento e de formas de conhecer e aprender que não são nossos.

Acultramento indígena

Tomamos conhecimento que dada a intervenção do Estado nas vidas dos povos indígenas ao longo dos anos, também temos consciência do grau de interferência e das mudanças provenientes de todo aquele processo dentro das culturas indígenas.

Aceitando-se a proposição de Melià (1999, p. 12) “existe uma caricatura do homem e da mulher indígenas que vem dos tempos coloniais e que diz ‘visto um índio, vistos todos’. Vocês, melhor do que eu sabem que essa generalização é inteiramente gratuita e falsa”. Além do mais, temos no Brasil mais de 200 povos indígenas, cada qual com suas devidas diversidades culturais.

É provável que um desenvolvido processo de educação escolar indígena consiga realizar o resgate gradativo ou ainda, interpor formas de boa convivência com o acultramento. Conforme Belinazo e Jacomelli (2006, p. 2) a cultura “é marcada pela diversidade em todos os sentidos. Não há fronteira, mas não se eliminam as especificidades”.

Alguns estudiosos entendem que devido ao movimento de globalização, no sentido de pertencimento e de identidade, acarretam uma hibridização das culturas. Burke (2010, p. 2)

reforça “a preocupação com este assunto é natural em um período como o nosso, marcado por encontros culturais cada vez mais frequentes e intensos”.

A direção central da cultura é o movimento, todavia não considerada a noção plena de progresso ou de evolução como seus fins, pois já se constatou perdas irreparáveis. Contudo “[...] pode-se dizer que a cultura é um segmento da sociedade que alavanca o conhecimento e denota o modo de proceder de uma sociedade” (BELINAZO; JACOMELLI, 2006, p. 11).

No caso dos povos indígenas, são observados as trocas e os encontros culturais entre si, em muitos casos; além do mais, temos os índios que se encontram, atualmente, nas áreas urbanas, num confronto direto entre a cultura indígena e a cultura local urbana. Além do mais todas estão imersas a uma globalização da cultura.

Portanto, este resultado híbrido cultural, segundo Burke (2010, p. 50) “[...] é muitas vezes, senão sempre, um processo e não um estado [...]”.

Assim, todas as culturas, em maior ou menor processo de pertencimento, acabam por envolver-se entre si, atualmente. Paradoxalmente, em tempos de resgate da diversidade indígena, assegurada pela Constituição Federal de 1988, há este choque cultural, ou melhor, esta troca estabelecida por uma nova ordem cultural.

As consequências deverão ser permeadas pelas escolas indígenas, num primeiro plano, a fim de sobrepôr a alteridade do índio perante este processo de aculturação ou para alguns, hibridização cultural.

Vale ressaltar, de acordo com Bittencourt (1994, p. 115):

Um ponto que é importante esclarecer sobre o conhecimento do “outro” é a possibilidade de aumentar o conhecimento sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversidades sociedades. Conhecer o outro significa comparar situações, e nesse processo comparativo o conhecimento sobre si mesmo e sobre seu grupo aumenta consideravelmente.

Educação escolar indígena

Com base na CF/88, onde é assegurada o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas, inclusive no âmbito escolar - educação diferenciada - questiona-se como a escola poderá atender este universo de tipicidades, sem incutir na perda de tradições perante a constituição de terceiras culturas, resultando na hibridização cultural.

De acordo com Canen (s.d., s.p.) “[...] sensibilizar alunos para formas plurais de dar significado ao mundo, segundo percepções culturais diversificadas, não significa cair em um vale-tudo, um relativismo total em que quaisquer valores sejam aceitos de forma acrítica”.

A educação escolar indígena, por sua vez, tem ainda os aspectos trazidos, inicialmente, com a sua educação indígena, que refletirá num conjunto de atividades educacionais específicas e, todas devidamente direcionadas à complexidade de formação do povo indígena, a ser contemplado, num segundo momento, na escola.

Cohn (2005, p. 487) enfatiza “[...] que a educação indígena não se encerra nem jamais se encerrará na escola. Nossa escola foi forjada para transmitir alguns conhecimentos e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais”.

Outro autor, Meliã (1999, p. 14), também comenta a questão da alteridade dos índios, numa possível perda ante os programas governamentais:

A língua com palavras indígenas pode não ser indígena; a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo folclórico e do óbvio; os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisa-

mente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas.

É pertinente conceituar o que é a educação indígena e a educação escolar indígena. A primeira advém de todos os processos de aprendizagem e formação de jovens e crianças de acordo com as concepções da sociedade indígena específica e ilimitada, isto é, processo realizado ao longo de toda a vida. A educação escolar indígena, de acordo com o SECAD (2007, p. 21):

[...] problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena. Assim, a escola indígena será específica a cada projeto societário e diferenciada com relação a outras escolas, sejam de outras comunidades indígenas, sejam das escolas não indígenas.

A educação escolar indígena, portanto, é identificada com sua comunidade, com a sua realidade local. Silva (1994, p. 50) resume: “escolas não são jamais mônadas fechadas em si mesmas, mas essencialmente fenômenos cujos contornos são definidos por sua relação com a exterioridade”. Silva ainda adverte que os povos indígenas são os únicos detentores do direito de decidir sobre o que deve acontecer ou não em suas escolas.

Nesta pesquisa documental há uma evidência: povos indígenas ainda não entendem “por que uma escola?”, já que há caminhos diferentes de aprendizagem, especialmente, nas comunidades indígenas.

Citamos algumas, que estão no âmbito da educação indígena: aprendizagem oral - a mais destacada -; aprendizagem por observação; aprendizagem por meio de sonhos; aprendizagem por uso de alucinógenos.

Logicamente, a educação escolar indígena vive destes impasses, essencialmente ao que diz respeito de como ressignificar os conteúdos escolares na escola, respeitando as diversidades; sabendo-se que o processo de escolarização se encontra num ambiente de globalização e este processo, tentando evitar repetir o modelo de escola tradicional.

O SECAD (2007, p. 32) elenca questões para refletir o processo de desenvolvimento escolar indígena:

i) a falta de regulamentação sobre o regime de colaboração que rege a relação entre as três esferas de governo; ii) a descontinuidade da ação do sistema de ensino, a dificuldade de estabelecer um diálogo intercultural, ouvindo e compreendendo as perspectivas indígenas; iii) problemas de gestão que mantêm as escolas sem receber insumos básicos para seu funcionamento, como merenda escolar e material didático; iv) falta de transparência na aplicação dos recursos públicos.

Por mais que se evidencia que as discussões são com relação ao seu projeto de educação dos povos indígenas, a presença governamental confere as condições para sua execução; ressalvados ainda os debates ao acultramento e o projeto nacional de educação indígena (escolas), que deverão mutuamente ser analisados e construídos.

Contribuição educacional indígena

Apesar da constatação das dificuldades inerentes à educação escolar indígena, sob o mantra de educação diferenciada, no que tange ao respeito a sua cultura, à língua e aos pro-

cessos próprios de ensino e aprendizado, e, por mais que nos esforcemos “[...] há de se fazer dialogar com os modos de ver e entender o mundo” (COHN, 2005, p. 492).

Provavelmente todas as ações educadoras e de formação cidadã no Brasil poderão passar também pelos conhecimentos dos povos indígenas, numa ampla possibilidade de construção do indivíduo com história e não somente um individualista.

A liberdade de o indivíduo ser ele próprio - alteridade - não se encontra no individualismo proposto pelo modelo geral de escola tradicional brasileira.

[...] o individualismo é a ideologia do Ocidente. Entende-se por individualismo um conjunto de representações comuns, características da sociedade moderna, que valoriza o indivíduo, entendido como um ser moral, independente e autônomo, e que negligencia ou subordina a totalidade social (SILVA, 1994, p. 41).

Temos o contraponto, no qual a comunidade indígena participa na construção do plano pedagógico, diferentemente ou ainda, muito distante da realidade das escolas tradicionais, onde a comunidade tão pouco participa (raros casos) e, em outros, não se tem participação dela.

Silva (1994, p. 41) adverte que as nossas escolas são diferentes, todavia “[...] todas elas têm em comum o fato de que ensinam, antes de mais nada, que cada aluno é um indivíduo independente de todos os demais”.

Outro aspecto que a educação escolar indígena poderá, com certeza, contribuir numa proposta de modelo pedagógico transformador, é a visão de relação do povo indígena com a sustentabilidade dos recursos naturais.

Todo o processo de formação, em particular, na educação indígena, tem a natureza como sua base para formação cidadã do índio na sua cultura.

É preciso notar que no próprio processo de hibridização - num contexto mundial - com conceitos provenientes das causas ambientais motivados pela destruição dos nossos recursos naturais, trouxe novas conexões possíveis na educação, provocando o desenvolvimento de um conjunto de atividades interdisciplinares, em atendimento à legislação educacional brasileira.

Cabe destacar que este processo já era legítimo aos índios, dado ao respeito e ao legado da natureza para sua própria evolução, numa relação irrestrita de homem-natureza.

Há, notadamente, uma contribuição da educação indígena. É preciso avaliar e aproximar estas contribuições para a sociedade e, evitar excluir formas de aprendizado não dominantes, sob pena de reduzir os resultados pretendidos com a educação brasileira.

Considerações finais

Visto o tema educação escolar indígena, de maneira sintetizada, uma vez que há uma série de características diversas e, ainda, repletas de um nível de estudo ainda incipientes, não há como definirmos um conceito único, tampouco uma diretriz única para sua efetiva realização.

Dada a pesquisa documental e, conseqüente complexidade do tema, obteve-se uma compreensão das inúmeras especificidades que entrelaçam todas as dimensões com relação à educação escolar indígena.

É fato também que, infelizmente, a universalidade destas especificidades e dos interesses dos índios ainda são tratados como uma política única, refletida e direcionada para os interesses do Estado.

Entretanto, olhar para ela, com objetivo de notar as diferenças no seu pluralismo cultural, é trabalhar para uma construção da educação escolar indígena, com base na educação indígena.

Todavia é imprescindível aproximar o processo de hibridização, com menores impactos

culturais para os índios que acessam o ensino médio nos centros urbanos - movimento de êxodo - já que nas comunidades indígenas, essencialmente, é oferecido o ensino fundamental.

Este processo poderá implicar na diversidade cultural, nos hábitos sociais e na formação do índio; em suma, um profundo processo de interferência étnica. No entanto, observamos também que este processo de aculturação é universal, e contribuirá para ampliar o conhecimento sobre os outros.

Certamente não há consenso qual será o limite deste processo, tratando-se dos pontos positivos e dos pontos negativos. Notadamente, o processo de hibridização não é estático, e ele estará auxiliando de maneira forçada para que os índios consigam imergir nos debates para discutir seu próprio futuro.

Um aspecto negativo é a falta de validação do que é oferecido, atualmente, como educação escolar indígena, pois não temos pesquisas de avaliação que nos demonstrem qualquer tipo de resultado. Sem a devida avaliação, não teremos base para qualquer discussão.

Por um outro lado, percebemos que os conhecimentos dos povos indígenas, através da sua educação de formação (tipos de aprendizagem), poderão contribuir para repensar e inovar as práticas pedagógicas (ênfase na multidisciplinaridade), dirimindo o individualismo e incutindo ações de sustentabilidade na sociedade.

Referências

BELINAZO, Denadeti Parcianello; JACOMELLI, Jussara. Diversidade e hibridismo culturais: bases do desenvolvimento regional. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 1-12, jul/dez. 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O ensino de História para populações indígenas. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul/set. 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. São Leopoldo: UNISINOS, 2010.

SECAD. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnla/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13605-cadernos-tematicos-da-secad>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

CANEN, Ana. **O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação**. [s.d.]. Disponível em: <<https://docslide.com.br/education/o-multiculturalismo-e-seus-dilemas-por-ana-canen.html>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul/dez, 2005.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar**. Curitiba/PR, n. 32, p. 143-159, 2008.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Caderno Cedes**. Ano 19, nº 49. dez. 1999.

SILVA, Marcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e o movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul/set. 1994.

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.

O EXERCÍCIO DO PROFESSOR E AS POSSIBILIDADES DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO

TEACHER AND ACTIVE METHODOLOGY IN EDUCATION

Graciela Márcia Fochi¹
Wilson Alexandre Roncaglio¹

Resumo: Este artigo aborda os temas de metodologias ativas na atuação do professor do estudo e do conhecimento para ser transformador na Educação, deve proporcionar um ensino claro e consciente do que se deve ensinar, onde a sociedade é repleta de diferenças sociais, econômicas, políticas, religiosas etc. Muitas vezes, o confronto entre as ideias acaba provocando as práticas de exclusão, devido aos diferentes interesses de cada grupo. Ter equilíbrio para modificar e incentivar a troca de ideias onde muitos se esforçam para se adaptar ao novo para se tornarem intelectuais transformadores e não tradicionais conservadores. A partir de novas propostas metodológicas, de aperfeiçoar o conhecimento de uma forma mais participativa, o aluno pode ser capaz de compreender as diferenças sociais, de formas claras e assim contribuir diante dos desafios que lhe são apresentados em meio ao contexto familiar, do trabalho e escolar. Este artigo foi realizado através de revisão bibliográfica e buscas/pesquisas de artigos publicados em canais de eventos de educação, revistas on-line e sites especializados em educação e metodologias ativas; as possibilidades de estudos e pesquisa do mundo da tecnologia de conhecimento digital são inúmeras, o que por sua vez requer que o docente esteja preparado para a essas tecnologias e se apropriar delas, no sentido de oferecer aulas ainda mais interessantes para o educando que, por sua vez, demonstra amplo domínio e facilidade de navegação no mundo da informação.

Palavras-chave: Educação. Conhecimento. Metodologias.

Abstract: This article deals with the themes of active methodologies in the performance of the study teacher and the knowledge to be transformative in Education, should provide a clear and conscious teaching of what should be taught, where society is full of social, economic, political, religious differences and so on. Where often the confrontation between ideas ends up provoking exclusionary practices, due to the different interests of each group. Have balance to modify and encourage the exchange of ideas where many strive to adapt to the new to become transforming and nontraditional conservative intellectuals. Based on new methodological proposals, to improve knowledge in a more participative way, the student can be able to understand social differences, in clear ways and thus contribute to the challenges presented to him in the context of family, work and school. This article was carried out through bibliographic review and searches / researches of articles published in education events channels, online journals and sites specialized in education and active methodologies; The possibilities of studies and research of the world of the technology of digital knowledge are numerous, which in turn requires that the teacher is prepared for these technologies and appropriate them, in order to offer even more interesting classes for the Educando that in turn Demonstrates broad mastery and ease of navigation in the world of information.

Keywords: Education. Knowledge. Methodologys.

Introdução

A Educação a Distância é um meio mais prático aos estudos e ampliação de formação a quem não dispõe de tempo para estar de modo regular na universidade. Vive-se em um mundo de constantes transformações, principalmente na tecnologia que sofre alterações o tempo inteiro e na busca de pessoas qualificadas com práticas, que visam ao aperfeiçoamento em uma sociedade em que vivemos e, conseqüentemente, de nossas vidas.

¹ Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSSELVI –. Rodovia BR 470 - Km 71 - no 1.040 – Bairro Benedito – Caixa Postal 191 – 89130-000 – Indaial/SC Fone (47) 3281-9000 – Fax (47) 3281-9090 – Site: www.uniasselvi.com.br.

A modalidade de Educação a Distância, com características de estudo e uma estrutura física de atuação dos professores e tutores diferenciada, é um caminho e conjunto de recursos que se torna cada vez mais necessário no processo de formação a distância. Na modalidade de ensino e educação a distância, o contato do acadêmico com o professor acaba sendo abalado e, muito vezes, reduzido, pela relação que, por sua vez, pode ser diferente da modalidade de educação presencial, quando que ocorre um maior envolvimento entre o acadêmico e o professor por de recursos de ensino, pesquisa e extensão.

O nosso país apresenta uma grande diversidade e alternativas em termos de modalidade educativas, a partir dos anos 2000 foi expressivo o crescimento significativo na Educação a Distância (EAD), e foi muito utilizada ainda no século XX por meio da correspondência ou rádio em que o aluno aprende com base apenas em textos de livros e imagens impressas, colocando na prática o que aprendeu estudando a distância.

Libâneo (2011) aborda um conteúdo voltado à EAD com desafios de propostas metodológicas ativas de aprendizagem, dentro do estudo da Educação, é estar diretamente ligado ao profissional da educação, pois é ele que será um dos atores principais no processo de ensino-aprendizagem, dentro dos estudos e da tecnologia que vivemos hoje e preparar os professores para formar os alunos de forma crítica e atentos às transformações da globalização “aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança de processos de produção e suas consequências na educação” (LIBÂNEO, 2011, p. 76).

Portanto, é importante para o professor estar consciente do crescimento e dos novos caminhos da Educação a Distância, bem como se preparar para se incluir nas oportunidades que esta modalidade pode proporcionar, por outro lado preparar-se e munir-se para transformar as alternativas tecnológicas em metodologia de aula, para um aprendizado de qualidade, significativo e de ainda mais interação com o aluno que deixe mais atento e interligado com o assunto proposto.

Professor e novos desafios

O professor precisa ter clareza, com esse novo mundo de tecnologia focado na construção do conhecimento, ser o arquiteto, o construtor, com novas ideias, ser inovador na construção do saber um combustível para estimular o estudante e mostrar que existem várias maneiras de adquirir o conhecimento, que o professor age em sala de aula mostrando o caminho que o aluno deve chegar ao conhecimento e qual direção deverá seguir. No mundo moderno em que a tecnologia se renova a todo instante, o acesso e apropriação ao conhecimento necessitam de um mediador, comprometido em despertar o gosto pelo saber e Libâneo (2011, p. 12) sugere que estes sejam capazes de:

Ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação, [...] agir com capacidade de aprender a aprender, competência para agir em sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias.

Utilizar as mais variadas formas produtivas e criativas que a tecnologia oferece, que traga para a sala de aula, um material atualizado e fácil de ser compreendido e usar como aliada para a construção do conhecimento, chamar a atenção do aluno com uma aula de inovação, produtiva e divertida sem perder o gosto pelo saber, em que esse professor esteja conectado a esse mundo de tecnologia e torna-se mais próximo ao aluno por meio da tecnologia que está em constante modificação, como o:

Desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas para um pensamento autônomo, crítico, criativo; qualificação mais elevada e de melhor qualidade, [...] quebrar a rigidez da tecnologia; desenvolver novas atitudes e disposições sociomotivacionais relacionadas com o trabalho: responsabilidade, iniciativa, flexibilidade de mudança de papéis e rápida adaptação a máquinas e ferramentas e formas de trabalho que envolvam equipes interdisciplinares e heterogêneas (LIBÂNEO, 2011, p. 23-24).

As escolas precisam de inovação e junto com ela o professor também, que incentive, estimule, ampliem os horizontes do aprendizado, aproveitando as tecnologias, desenvolver discussões, ser o mediador do conhecimento, chamar atenção dos alunos para o novo mundo de saberes e mostrar como é prático buscar o aprendizado se utilizando de tanta tecnologia, o professor precisa estar em contato direto com esse conhecimento da realidade, desse aluno e contribuir para uma formação de qualidade social, econômica, política e religiosa.

Possibilidade de incorporar diferentes linguagens nas relações educativas, apoiadas em recursos multimídia e em novas formas de conceber as relações de ensino e de aprendizagem e os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos da educação, com toda a diversidade derivada do acesso de todas as pessoas às escolas e universidades, leva-nos ao limiar de algo diferente na história da humanidade (ARAÚJO, 2011, p. 41).

Apesar de muitas escolas não terem um ambiente preparado, qualificado e com tecnologia de última geração, temos muitos professores empenhando numa educação para inovar em sua prática e a partir do ensino que diferencia chamar a atenção do aluno com uma proposta de experimentar o conhecimento através da tecnologia, pode aprender de forma clara e específica, adquirindo conhecimento e raciocínio tanto aluno como professor, por meio dessa nova ferramenta, os quais “as novas tecnologias da informação e comunicação aplicadas para desenvolver competências cognitivas e operacionais por meio de uma nova racionalidade nos processos de aprendizagem” para além das responsabilidades dentro da sala de aula (LIBÂNEO, 2011, p. 78).

A busca do conhecimento através do uso de instrumentos como o computador e o vídeo é de extrema importância para o processo da prática pedagógica, pois além do trabalho dos professores, também será de grande valia para um melhor aproveitamento por parte dos alunos. Porque no trabalho pedagógico elas estarão a serviço, principalmente do trabalho coletivo e no aprendizado.

E diante a isso, se faz necessária uma compreensão de que a relação entre tecnologia e educação vai muito mais do que simplesmente ter uma série de artefatos tecnológicos. O ideal também precisa estar diretamente ligado ao profissional da educação, o professor, pois é ele que será um dos atores principais no processo ensino. Em se tratando da prática pedagógica para os alunos na educação, a tecnologia nesse sentido é de que muitas pessoas dependerão desse meio para ter o acesso ao aprendizado.

Portanto, a principal ideia que precisa ser desenvolvida e trabalhada na prática pedagógica, é fazer com que os alunos possam ter o direito de não apenas aprender os conteúdos que serão trabalhados, mas, sobretudo uma forma de incentivar mais ainda a prática da participação social em diferentes grupos que irão compor a sala de aula. E isso fará com que os próprios alunos que possam quebrar as barreiras de preconceitos que ainda possam existir entre as tecnologias e o aprendizado em sala de aula. Nesse sentido, Santos (2003, p. 7) defende que:

[...] as novas tecnologias devem ser compreendidas e utilizadas como elementos mediadores para a superação da opressão na sociedade; e que as diferentes linguagens

tecnológicas, aplicadas na escola, devem constituir uma base que alicerça a construção de sentidos por parte do sujeito em processo de aprendizagem e da interação com uma sociedade em constante movimentação. Consequentemente, anunciam, ainda que indiretamente, que há um grande desafio a ser superado na formação de novos quadros docentes adequadamente preparados para lidar com estas diferentes linguagens, sejam elas de natureza hipertextual, informática ou televisiva.

Os alunos que usam a internet para realizar as suas tarefas podem tornar mais amplo seu conhecimento do assunto. A aprendizagem torna-se mais interessante quando se usa a tecnologia e o caminho pelo qual seguir na construção de seu trabalho. Por meio do uso do computador como ferramenta que visa ao melhor desenvolvimento cognitivo, social e cultural no meio em que se vive e poder contar com a uma nova experiência de adquirir conhecimento de aprendizagem, ir além do material didático que tem em mãos.

Não podemos negar que as novas tecnologias trouxeram grandes impactos à sociedade e para a educação dos dias atuais, com a criação de novas formas de aprendizado, disseminação do conhecimento e também sobre as novas formas da relação entre educador e aluno.

Docência, tecnologia e metodologias ativas

O docente nas atividades de ensino-aprendizagem segue um plano e almeja alcançar as suas metas, sabe-se que aprendemos de formas e de diferentes maneiras, com diversas técnicas, podemos dizer que toda aprendizagem de algum modo é ativa em algum grau, usamos diversos procedimentos e movimentações para adquirir o conhecimento e chegar ao seu objetivo. Para que o aluno se torne ativo, é preciso pôr em prática metodologias que envolvam esse aluno em atividades dinâmicas e o uso das tecnologias em um ambiente que proporciona condições de aprendizagem, com responsabilidades e participação.

A escola vive um momento em que os professores estão aprendendo e se adaptando ao uso de ferramentas tecnológicas, enquanto seus alunos são nativos digitais. A forma como esses estudantes utilizam a tecnologia em favor da aprendizagem é uma habilidade que só se concretizará com novas práticas de ensino e professores inovadores, estimulando um espírito crítico em seus alunos perante toda informação disponível na rede (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 100).

O uso da TV, vídeo, computadores, celulares, internet e outras ferramentas também pode proporcionar um olhar pedagógico que forneça às escolas a buscarem novas experiências nesse mundo de constantes mudanças. O termo ‘tecnologia’ tem sido utilizado tanto dentro das atividades meio (organizacionais, estruturais, informática, treinamento etc.) como para as atividades fim (produto, processo, equipamentos etc.) (SILVA, 2002).

São muitas as questões que nos impactam, conforme Moran (2013, p. 1):

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos em que trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las. Além da mobilidade, há avanços nas ciências cognitivas: aprendemos de formas diferentes e em ritmos diferentes e temos ferramentas mais adequadas para monitorar esses avanços. Podemos oferecer propostas mais personalizadas, monitorando-as, avaliando-as em tempo real, o que não era possível na educação mais massiva ou convencional.

A tecnologia em telefone celular com rede móvel se tornou fundamental dentro da edu-

cação plena. Um aluno não conectado e sem o domínio digital perde importantes chances de se comunicar, ter informação, em um tempo que quase tudo gira ao redor da tecnologia, de tornar visível para os demais, de publicar ideias.

As múltiplas formas de colaboração, hoje, entre pessoas próximas e conectadas, com dispositivos móveis, possibilitam a aceleração da aprendizagem individual, grupal e social, pelas múltiplas articulações, interligações, narrativas, projetos, desdobramentos, em todos os campos, atividades e situações em que nos envolvemos, discutimos, atuamos e compartilhamos. O compartilhamento gera aprendizagens muito mais rápidas, baratas e inovadoras do que até agora (MORAN, 2013, p. 4).

O papel do professor vai além de ajudar na preparação do conteúdo, está em saber adaptar ao aluno, para esse meio de pesquisa e de planejamento, acompanhar e avaliar atividades significativas de diferentes meios de acesso e aprofundar os assuntos em que os alunos não conseguem avançar. Escolher materiais mais interessantes, padronizar uma sequência de pesquisa, mediar a interação, ajudar os alunos a irem além de que conseguem fazer sozinhos, incentivar a ir atrás do seu aprendizado.

Há alguns anos, o professor explicava o assunto e passava aquilo que achava que era o mais importante para o conhecimento do aluno. Nos dias atuais, o professor instiga a curiosidade no aluno, onde ele mesmo busca o seu conhecimento, Moran (2013, p. 2) corrobora que:

Hoje a forma de fazer isso mudou bastante. Sobre qualquer tema, há textos, vídeos e animações muito ricos, variados, que transmitem as informações básicas de forma adequada. O professor seleciona os mais relevantes e elabora um roteiro orientador para os alunos no ambiente virtual. Os alunos leem, veem e fazem algumas atividades previstas e em classe o professor ajuda os alunos na ampliação do conhecimento prévio que eles trazem e adapta às atividades aos grupos e a cada aluno, sempre que possível.

Chegaremos a um tempo em que as instituições irão propor modelos inovadores, sem disciplina, em que cada aluno aprende em seu próprio ritmo e de acordo com sua necessidade, dentro de um espaço físico com metodologias aplicadas com base em atividades, em desafios de pesquisas, problemas e jogos, além de aprender também com outros estudantes em grupos e projetos, sobre supervisão de orientadores e professores.

Metodologia ativa de aprendizagem na educação a distância

As instituições buscam fornecer competências e atender a um público para construir suas histórias, mas como muitos não têm horários disponíveis para frequentar uma universidade presencial, acabam optando por um curso a distância e que se encaixa nos seus horários com o valor bem mais acessível que o de cursos privados.

Segundo o Mec/Inep (2014), o número de matrículas na modalidade a distância teve um aumento de 16,3%. O número de alunos (2014), registrado nas Universidades nos cursos a distância é de (17,8%). Já o número de matrículas em cursos presenciais entre 2013 e 2014 cresceu 5,4%. Na modalidade presencial, o total de matrículas na graduação é 71,9% em 2014 e na modalidade a distância é ainda maior, de 89,6%. Comparado com 2013, o curso a distância cresceu 41,2%, já nos presenciais foi de 7,0%, é claro que os cursos a distância aumentaram em um número significativo e atingindo 1,34 milhão em 2014 na modalidade a distância, o que já representa uma participação de 17,1% do total de matrículas da educação superior.

Percebemos ainda uma grande evasão de alunos na metodologia EaD, quem inicia seu

estudo na modalidade de ensino usufruindo que é mais fácil estudar que a tradicional modalidade presencial, mas se engana. O acadêmico tem que ler, pesquisar, buscar seu conhecimento, já que não tem um professor para o acompanhar diariamente, e se tornar um bom profissional no mercado de trabalho.

As oportunidades para aprendizagem ativa na educação a distância é um processo de desenvolvimento, que ocorre em um movimento constante, com mesmo objetivo em comum, de comunicação e interação social do aluno, de uma comunicação a distância entre o professor e o aluno, para chegar ao mesmo objetivo, como nas imagens a seguir na Figura 1:

Figura 1. Desenvolvimento de um projeto



FONTE: Porvir/Hoper Educação. Disponível em: <<http://porvir.org/como-aplicar-aprendizagem-ativa-na-educacao-distancia/>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

Atividades mais flexíveis e “distância transacional” podem associar a aprendizagem ativa para aplicação de atividades, e usando um cronograma para chegar ao seu objetivo, em uma estrutura de oportunidade e intervenção de um diálogo com o grupo usando a distância transacional, como a seguir na Figura 2:

Figura 2. Fórum ou textos de Construção mais colaborativa



FONTE: Porvir/Hoper Educação. Disponível em: <<http://porvir.org/como-aplicar-aprendizagem-ativa-na-educacao-distancia/>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

Essa estrutura começa mais flexível com livros e ambiente virtual, em que passa a oportunidade de interação, para um diálogo em grupo e a diminuição para a distância transacional entre o professor numa comunicação virtual. Precisamos enfatizar que mesmo com um exemplo anterior na modalidade a distância, não é segura e garantida a aprendizagem ativa, com uma estrutura bem montada e sem profissionais capacitados e comprometidos com o aprendizado.

Como vimos nos gráficos, o acesso a uma formação acadêmica está mais acessível para todos, mas a área de formação de professores foi a que mais cresceu em cursos de graduação, e a formação acadêmica ainda está ligada ao século passado.

Com a aprendizagem ativa que envolve os processos de aprendizagem para a educação a distância cada uma com sua forma de trabalho e com as tecnologias a um conjunto de várias possibilidades que ganha espaço, Gatti (2008, p. 68) complementa:

A pergunta que se coloca é: não seria melhor investir em mais orçamento público para a ampliação de vagas em instituições públicas para formar licenciados e investir na qualificação desses cursos, em termos de projeto, de docentes, de infraestrutura, deixando para a educação continuada realmente os aperfeiçoamentos ou especializações? Parece-nos que melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino, e para propiciar aos alunos dessas redes os conhecimentos importantes para sua realização pessoal e no trabalho e sua contribuição para uma coletividade mais integrada.

Um professor com qualificação pode seguir um caminho mais ativo, propondo atividades em grupo e individuais, sendo decisivo e eficaz. Tornando cada vez mais um gestor e orientador nos caminhos que seguir com o grupo ou individual, com uma construção de aprendizagem flexível e criativa. Oliveira (2009, p. 97) faz uma colocação:

Acreditamos que a formação de professores não pode prescindir de um ambiente educacional que valorize a criatividade, a reflexão, a pesquisa, a interação, o aprofundamento das questões políticas, metodológicas, sociais, éticas e culturais. Vale então perguntar se a EaD permitiria esse ambiente.

No entanto, isso não é o que vem mostrando com os últimos dados apresentados nos gráficos de acordo com o censo da Educação a Distância. No período entre 2003 e 2014, a matrícula dos cursos de licenciatura não caiu como poderiam supor. Mostra que a capacitação de docentes com sua responsabilidade pode sim fazer um trabalho e formar pessoas capacitadas para o mercado de trabalho.

Para isso, os educadores precisam refletir criticar e valorizar o que está acontecendo ao seu redor, sua formação é contínua e estar preparado para as escolas de hoje e as que virão. O aperfeiçoamento é contínuo sendo assim trazendo melhorias para a educação e levando ao desenvolvimento na aprendizagem, como um conjunto de estratégias organizacionais, em que o professor vem a atuar de forma a inserir o aluno na metodologia necessária e apropriada para entender os conteúdos da sua área com o apoio de materiais didáticos e usando as tecnologias que estão disponíveis para as pesquisas.

Considerações Finais

Este estudo teve por objetivo demonstrar que as noções de metodologia expressam uma compreensão de sentidos e conceitos, e que há uma interação entre alunos e professores. Para esta finalidade foi necessário o estudo de metodologias ativas, avanços na tecnologia, censo da

educação e estudo a distância, uma reflexão de entendimento e sua importância para o docente.

É importante reconhecer que aluno atuante na modalidade presencial e a modalidade EAD tem características e experiências diferentes, pois cada modalidade apresenta suas particularidades, para serem dominadas.

Lidamos com alunos mais informados e que em muitas situações confrontam os professores em sala de aula. Ocorre que estar informado não significa ter conhecimento e neste contexto, o papel deste professor, tutor, mediador ou outra nomenclatura será entre outros papéis de orientar e mostrar caminhos para este aluno.

Todos precisam se reinventar neste processo: alunos, professores, coordenadores; e encontrar meios que fazem efeitos positivos. O conceito de metodologia permanece irreduzível, a uma única apreensão e que a sua prática é exercida mais por iniciativas individuais ou por equipes de educadores com um propósito de promover a autoconfiança do que procedimentos generalizados e incorporados às práticas pedagógicas.

A iniciativa metodológica traz um método de conquistar o aluno, a incentivar a estudar por um meio de conhecimento prático, dentro das informações trazidas pela tecnologia, fazer que esses mesmos alunos dialoguem entre si, trazendo para sala de aula a informação do saber, feita por meio de pesquisa. Portanto, afirmamos que é necessário o aperfeiçoamento dos educadores, buscando assim, uma melhor educação. E encarar uma mudança na educação, como metodologias que propõem uma atitude permanente de crítica e reflexão, de compromisso e responsabilidade com a tarefa de educar. A postura do educador é de acompanhar o desenvolvimento do aluno dentro dessa metodologia.

Espera-se que este artigo possa contribuir para uma reflexão mais profunda de todos aqueles que terão de uma forma ou outra responsabilidades específicas na formação de novas gerações.

Referências

ARAÚJO, Ulisses F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **Educação temática digital**. v. 12, n. 3, Campinas jan./abr. 2011, p. 31-48.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 13, n. 37 jan./abr., 2008.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

MEC. INEP. CENSUP. **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2017.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2017.

MORAN, José Manuel. **O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD: uma leitura crítica dos meios.** 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. **Os colégios de aplicação e a formação de professores.** I Encontro Regional dos Colégios de Aplicação da Região Sudeste Juiz de Fora: C.A. João XXIII, maio, 2009.

RODRIGUES, Sandra. **Como aplicar a aprendizagem ativa na educação a distância.** Disponível em: <<http://porvir.org/como-aplicar-aprendizagem-ativa-na-educacao-distancia/>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

SILVA, José Carlos Teixeira da. **Tecnologia: conceitos e dimensões.** In: XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Curitiba: ENGEPP, 2002.

SANTOS, Gilberto Lacerda. **Tecnologias na educação e formação de professores.** Brasília: Plano, 2003.

Artigo recebido em 20/05/2018. Aceito em 03/09/2018.