



REVISTA DE

EDUCAÇÃO

ANEC

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL

**EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO CATÓLICA,
DOCÊNCIA E INOVAÇÃO**

Brasília, ano 42, nº 159, jun/set 2019

159

DOSSIÊ
EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO CATÓLICA,
DOCÊNCIA E INOVAÇÃO

Brasília, ano 42, n. 159, jun./set. 2019

Publicação Quadrimestral
Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

Conselho Superior

Ma. Irani Rupolo - Presidente
Me. Mario Sundermann - Vice-Presidente
Ma. Claudia Chesini - Secretária

Conselheiros

Dr. Gilberto Gonçalves Garcia
Me. Iranilson Correia de Lima
Profa. Ivanise Soares da Silva
Me. João Batista Gomes de Lima
Me. Joaquim Giovani Mol Guimarães
Dr. Josafá Carlos de Siqueira
Profa. Lioneide Brito da Silva
Dr. Maurício da Silva Ferreira
Profa. Márcia Edvirges Pereira dos Santos

Diretoria Nacional

Dr. Paulo Fossatti - Diretor Presidente
Dra. Adair Aparecida Sberga - Diretora 1ª Vice-Presidente
Me. Natalino Guilherme de Sousa - 2º Vice-Presidente
Es. Marli Araújo da Silva - Diretora 1ª Secretária
Es. Francisco Angel Morales Cano - Diretor 2º Secretário
Es. Roberto Duarte Rosalino - Diretor 1º Tesoureiro
Dr. Claudino Gilz - Diretor 2º Tesoureiro

Secretário Executivo

Es. James Pinheiro dos Santos

Presidente do Conselho Editorial

Dra. Adair Aparecida Sberga - Rede Salesiana de Escolas

Conselho Editorial

Dr. Geraldo Caliman - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil
Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira - GPER - Serviços Educacionais/Brasil

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 4º Andar – Asa Norte
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

Publicação Quadrimestral

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

Comitê Editorial

- Dr. Adolfo Ignacio Calderón - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Brasil
Dra. Angela Ales Bello - Pontifícia Università Lateranense/Vaticano
Dra. Azucena de la Concepcion Ochoa Cervantes - Universidad Autonoma de Queretaro/México
Dr. Carlo Nanni - Pontifícia Università Salesiana/Itália
Dra. Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique/Portugal
Dra. Elaine Conte - Universidade La Salle de Canoas/Brasil
Dra. Ivone Yared - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Brasil
Dra. Janylle Rebouças Ouverney - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba/Brasil
Dra. Joana Paulin Romanowski - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil
Dr. João Casqueira Cardoso - Universidade Fernando Pessoa/Portugal
Dra. Joelma Ana Gutiérrez Espíndula - Universidade Federal de Roraima/Brasil
Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Dr. Marcos Sandrini - Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre/Brasil
Dr. Mario Sandoval - Universidade Católica do Chile/Chile
Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante - Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde/Brasil
Dra. Meire Silva Botelho de Oliveira - Faculdade Salesiana Dom Bosco e Universidade do Estado do Amazonas/Brasil
Dr. Miguel Mahfoud - Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil
Dra. Romilda Teodora Ens - Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil
Dr. Ronaldo Zacharias - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Brasil
Dra. Ruth Pavan - Universidade Católica Dom Bosco/Brasil
Dra. Sônia Maria de Souza Bonelli - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Brasil
Dr. Wellington de Oliveira - Centro Universitário Teresa D'Ávila/Brasil

Equipe Editorial

- Es. James Pinheiro dos Santos - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil
Ma. Roberta Valéria Guedes de Limas - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil
Ma. Tatiana da Silva Portella - Universidade Católica de Brasília/Brasil
Es. Fabiana Deflon - Associação Nacional de Educação Católica/Brasi

Capa

Comunicação da ANEC

Responsável pela Editoração

Paulo César Borgi Franco

Traduções

Carlos Mario Vásquez

Suporte Editorial e Técnico

Es. James Pinheiro dos Santos

Endereço Eletrônico

revistaeducacao@anec.org.br

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

SEPN Quadra 516, Bloco D, Lote 09. Edifício Via Universitatis, 4º Andar – Asa Norte
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

SUMÁRIO

8 Editorial

DOSSIÊ

- 12 Uma educação para um mundo em constante transformação: os desafios da formação de professores

Education for a constant transformation world: the challenges of teacher training

Educación para un mundo en constante transformación: los desafíos para la formación de profesores

Anelise Pereira Sihler, Bernadete Moreira Pessanha Cordeiro e Sandra Mara Souza Bessa

- 31 O professor entusiasmado: deslindando o DNA de uma espécie ameaçada de extinção

The enthusiastic teacher: unravelling the DNA of an endangered species

El profesor entusiasmado: desmarcando el ADN de una especie amenazada de extinción

Sonia Carvalho Leme Moura Vêras, Cristiane Faiad de Moura, Jaqueline Fonseca Rodrigues, Tatiana Farias Moreira e José Florêncio Rodrigues Júnior

- 53 Criatividade: educação e escrita criativa

Creativity: education and creative writing

Creatividad: educación y escritura creativa

Lilian Vieira da Rocha Ribeiro, Ignacio Aguaded e Mari Carmen Caldeiro Pedreira

ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

- 79 Afetividade e conflito na relação mãe e filho e desempenho na escrita no Ensino Fundamental
Affectivity and conflict in mother-child relationship and writing performance in elementary school
Afectividad y conflicto en la relación madre-hijo y desempeño de escritura en la escuela primaria
Maria de Lourdes de Souza Duarte, Carolina Ferreira Barros Klumpp e Márcia Siqueira de Andrade³
- 95 *Aportaciones de la Laudato si' en el contexto de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*
Contribuições da Laudato Si' no contexto da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável
Laudato Si' in the Contexts of the 2030 Agenda for the sustainable development
Sílvia Albareda Tiana
- 111 Dos navios negreiros para a sala de aula em escolas religiosas: candomblé, uma religião de festa, culto e resistência
Of slave ships for classroom in religious schools: candomblé a party religion, cult and resistance religion
De los barcos negreros para las clases en escuelas religiosas: candomblé una religión de fiesta, culto y resistencia
Diego Andrade de Jesus Lelis
- 122 A Coletânea Cenecista: o chamamento ao ideal cenecista na produção de uma memória institucional da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
The Cenecist Collection: the call to the ideal cenecist in the production of an institutional memory of the National Campaign of Community Schools
La colección del cenecista: la llamada a ideal cenecista en la producción de una memoria institucional de la Campaña Nacional de las Escuelas de la Comunidad
Arthur Rodrigues de Lima

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

138 Repensando a prática docente: a inserção de tecnologias da informação e comunicação no contexto da educação profissional

Rethinking teaching practice: the insertion of information and communication technologies in the context of professional education

Repensando la práctica docente: la inserción de tecnologías de información y comunicación en el contexto de la educación profesional

Daiane Lima Virgili Coelho e Bartholomeo Barcelos

155 A formação no Grupo Escolar João Alcântara em Porteirinha/MG quanto à atuação do projeto educativo católico (1938-1958)

The formation in the João Alcântara School Group in Porteirinha/MG against the performance of the catholic education project (1938-1958)

La formación en el Grupo Escolar João Alcântara en Porteirinha/MG frente a la actuación del proyecto educativo católico (1938-1958)

Wilney Silva e Armando Quillici Neto

Prezado(a) leitor(a),

Em seu segundo número de 2019, a Revista de Educação ANEC traz o Dossiê: Educação, Educação Católica, Docência e Inovação.

A proposição do tema Docência e Inovação oportuniza a discussão entre o papel do docente e o seu desafio diante da missão de ensinar em uma realidade em que cada vez mais os estudantes têm acessos a informações em níveis muito diversificados. Assim, o professor tem que desenvolver estratégias e metodologias atrativas e inovadoras, para transformar essas informações em conhecimentos.

Os estudantes de hoje, que constituem a Geração “Z”, caracterizada por jovens nascidos em meio à tecnologia, preferem conteúdos visuais a escritos, aprendem de múltiplas maneiras, vivem a angústia do excesso de informação e sentem a necessidade de estar por dentro de tudo. Diante desse contexto, os professores estão se reinventando, recriando a sua atuação docente, fazendo uso mais apropriado das ferramentas tecnológicas digitais e se colocando no papel de mediador para dar espaço ao protagonismo dos estudantes, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Na Seção Dossiê, temos como primeiro artigo *Uma educação para um mundo em constante transformação: os desafios da formação de professores*, que apresenta caminhos que possibilitam refletir sobre a formação de professores e repensá-la em uma sociedade em constante mudança. Por meio de uma revisão integrativa, as autoras, a partir de fontes bibliográficas e dados institucionais, colaboraram para as Instituições de Ensino Superior construir uma docência mais humanizada, mesmo que imersa na predominância tecnológica.

O segundo artigo dessa seção, intitulado *O professor entusiasmado: deslindando o DNA de uma espécie ameaçada de extinção*, traz uma revisão de estudos, da década de 1950, sobre o entusiasmo do docente e põe em destaque os gestos como um dos indicadores desse constructo do entusiasmo docente. O artigo

se conclui desvelando três fatores na constituição do professor universitário entusiasmado, que são: o respeitoso e o sábio, o comprometido e o exigente e o informal.

O terceiro e último artigo da seção Dossiê traz uma reflexão interessante com o tema *Criatividade: educação e escrita criativa*, que elenca as profundas modificações pelas quais as sociedades estão passando nas últimas décadas, principalmente com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Esse artigo apresenta a criatividade como elemento-chave para adaptar-se às mudanças e promove a reflexão sobre o papel que a criatividade desempenha nos processos de adaptação dos indivíduos ao meio em que vivem. Discorre ainda acerca do pensamento criativo como uma atitude e uma perspectiva de busca por ideias que apontam a necessidade de uma educação também criativa.

Na Seção de Artigos de Demanda Contínua, o primeiro texto, *Afetividade e conflito na relação mãe e filho e desempenho na escrita no Ensino Fundamental*, faz referência a uma pesquisa que tem como objetivo principal verificar se a qualidade da relação mãe-filho interfere no desempenho da escrita do aluno.

O segundo artigo dessa seção, *Aportaciones de la Laudato si' en el contexto de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*, traz uma narrativa esclarecedora dos acordos internacionais sobre o desenvolvimento sustentável, explicitando que a encíclica fornece uma visão do planeta como a casa comum, uma abordagem da ecologia integral e da sustentabilidade, um convite ao diálogo inter-religioso e um apelo à conversão ecológica. Ressalta-se, assim, a necessidade de uma mudança de paradigma, que saia de uma visão míope e passe para uma visão global e planetária, que se reflete em um comportamento de respeito, cooperação, austeridade e cuidado.

Ainda nesta seção, temos o artigo *Dos navios negreiros para a sala de aula em escolas religiosas: candomblé, uma religião de festa, culto e resistência*, que, de forma panorâmica, narra os caminhos percorridos pela cultura e pelas religiões, em especial o candomblé, desde os navios negreiros até as escolas e viabiliza uma reflexão a respeito dessa religião como uma forma de inserção social e de formação da pessoa humana.

O artigo *A Coletânea Cenequista: o chamamento ao ideal cenequista na produção de uma memória institucional da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade* tem o objetivo de refletir sobre a produção de uma memória educacional e institucional da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, buscando produzir uma identidade homogênea sobre a história da instituição.

Por fim, na Seção Relatos de Experiência, temos o texto *Repensando a prática docente: a inserção de tecnologias da informação e comunicação no contexto da educação profissional*, que relata o percurso metodológico de uma intervenção oriunda da proposta pedagógica de formação de professores, do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional do Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas, e destaca a ação do repensamento sobre a prática docente, a partir da inserção das tecnologias da informação e comunicação na educação profissional, bem como sua influência no processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Na sequência, vem o relato *A formação no Grupo Escolar João Alcântara em Porteirinha/MG quanto à atuação do projeto educativo católico (1938-1958)*, que busca verificar a influência dos preceitos da Igreja Católica na educação em Porteirinha/MG, durante o período estipulado para a pesquisa. O recorte coincide com os primeiros 20 anos da emancipação política da cidade e com a instalação da sede da paróquia, ação que propiciou maior aproximação da Igreja com a sociedade local. O resultado da pesquisa demonstra que a Igreja Católica imprimiu uma moral restauradora dos valores cristãos na sociedade local, levando a crer que essa escola formava o cidadão e o cristão segundo os preceitos católicos.

Por meio de chamada pública para a submissão de artigos, conforme divulgado no sítio da ANEC e nas redes sociais, recebemos 22 artigos. O processo de avaliação deles foi realizado com a participação de 31 avaliadores, oriundos de diversas instituições de Ensino Superior, com *expertise* em ensino, pesquisa e extensão na referida temática apresentada. Concluídos os processos de seleção e avaliação, sendo que 9 artigos foram aprovados para integrar o presente número, que compõem e complementam o Dossiê temático. Na capa

e contracapa, figuram imagens de livros que representam a Educação Católica em seus diversos aspectos.

Aos que contribuíram para a realização deste número, autores e avaliadores *ad hoc*, os nossos mais cordiais agradecimentos. Na oportunidade, manifestamos nosso reconhecimento e nossa estima aos membros do Conselho Superior e da Diretoria da ANEC, pela confiança depositada no Comitê desta Revista, que se dedica à Educação Católica do Brasil, disseminando ideias, reflexões e formação científica.

Boa leitura!

Ir. Adair Aparecida Sberga
Editora-Chefe

Uma educação para um mundo em constante transformação: os desafios da formação de professores

ANELISE PEREIRA SIHLER¹

BERNADETE MOREIRA PESSANHA CORDEIRO²

SANDRA MARA SOUZA BESSA³

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar caminhos que possibilitem refletir sobre a formação de professores e repensá-la em uma sociedade em constante mudança. Por meio de uma revisão integrativa a partir de fontes bibliográficas e dados institucionais, procurou-se reunir pressupostos teóricos, instrumentos, documentos e perspectivas, mundiais e nacionais, que poderão colaborar para as Instituições de Ensino Superior no desafio de construir uma docência que, apesar de imersa nas tecnologias, seja mais humana.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação. Qualidade na docência.

Education for a constant transformation world: the challenges of teacher training

Abstract: This article aims to present ways that make it possible to reflect and rethink teacher education in a constantly changing society. Through an integrative review, from bibliographic sources and institutional data, we sought to gather theoretical assumptions, instruments, documents and perspectives, worldwide and national, that can collaborate with Higher Education Institutions in the challenge of building a teaching that despite immersed in technologies is more humane.

Keywords: Teacher training. Education. Quality in teaching.

Educación para un mundo en constante transformación: los desafíos para la formación de profesores

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar formas que permitan reflexionar y repensar la formación del profesorado en una sociedad en constante cambio. A través de una revisión integradora, de fuentes bibliográficas y datos institucionales, buscamos reunir presupuestos teóricos, instrumentos, documentos y perspectivas, a nivel mundial y nacional, que puedan colaborar con las instituciones de educación superior en el desafío de construir una educación que, a pesar de inmerso en tecnologías, sea más humana.

Palabras clave: Formación docente. Educación. Calidad en la enseñanza.

Introdução

As demandas, os desafios e as exigências da sociedade contemporânea impõem às Instituições de Ensino Superior a necessidade de transformar a formação de professores para atuarem em um cenário futuro em que apenas há uma certeza: a tecnologia estará lá.

Para onde deve ir a formação? Quais demandas, desafios e exigências devem ser respondidos? Quais dados e informações podem auxiliar no processo de construção de uma nova docência? Quais competências espera-se desse novo docente?

Diante dessas e de outras perguntas que podem ser feitas a partir delas é que este artigo buscou reunir pressupostos teóricos, instrumentos, documentos e perspectivas, internacionais e nacionais, que poderão colaborar para as Instituições de Ensino Superior na elaboração de uma nova proposta de formação de professores.

Nesse sentido, após explorar a relação existente entre educação, sociedade e docência, bem como abordar a qualidade da docência e a qualidade da aprendizagem, apresentam-se as perspectivas internacionais e nacionais no âmbito da educação, finalizando com algumas possibilidades para repensar a formação.

É importante ressaltar que não há pretensão de se esgotar o tema, mas sim abrir caminhos para reflexão e diálogos que auxiliem na construção de ações a serem tomadas.

Educação, sociedade e docência

Vivencia-se um tempo histórico impregnado por incertezas, tensões e contradições que demarcam a necessidade de um novo olhar da educação sobre o processo de formação do ser humano. Essa relação existente entre educação e sociedade sempre justificou os desafios e as exigências da formação de professores, impulsionando, na atualidade, uma revisão dos paradigmas vigentes.

Esse cenário impõe repensar o papel da docência e o impacto de sua atuação para que se alcancem, de fato, as mudanças tão necessárias na educação escolar brasileira. Refletir sobre o papel do professor passa, portanto, por discutir como se dá sua relação com a sociedade, com o Estado, com as outras instituições que compõem o tecido social e ainda com as formas de ver e trabalhar a aprendizagem nesse contexto complexo. Ou seja, refletir sobre esse papel implica refletir sobre a formação do próprio sujeito. A respeito da formação de sujeitos na Educação Superior, Monfredini (2016, p. 16) afirma:

Com base nessas reflexões, entende-se que a Universidade, ao desenvolver pesquisa, ensino e extensão, pode se constituir num espaço qualificado visando a formação de sujeitos capazes de cons-

tituírem a narrativa da própria vida, do tempo e do espaço em que vivem. A realização desta possibilidade implica num amplo e complexo movimento de integrar alunos, professores pesquisadores, os governos, os movimentos sociais em relações democráticas, que propiciem experiências coletivas de autonomia e autodeterminação. Implica na criação de espaços que integrem os diferentes conhecimentos, saberes e afetos dos envolvidos. Tomada da perspectiva social mais ampla, implica o desafio de que os envolvidos se saibam sujeitos.

Esse contexto leva a pensar, por exemplo, como se pode alcançar uma boa formação sem passar pelas experiências de vida dos atores sociais envolvidos nesse processo de construção da identidade enquanto professores em formação e professores formadores. Isso leva a questões como: de que maneira os cursos de licenciatura permitem refletir sobre essas mudanças? Em que medida são propiciadas vivências práticas que levem à adoção desse novo paradigma? Como suprir o que a história de vida desses professores em formação não lhes deu? Qual é o papel das instituições de Educação Superior nesse contexto?

Para responder a todas essas questões, pode-se recorrer a numerosas teorias que tratam da contextualização do ensino, da inserção de tecnologias em educação e da revisão das práticas adotadas nas escolas. Apesar das também inúmeras proposições teóricas, a realidade se repete insistente e teimosamente, mantendo um círculo vicioso, na medida em que a formação oferecida na Educação Superior mantém as práticas conservadoras já tão bem conhecidas em contraponto com o que se apregoa teoricamente.

O que ocorre realmente é que as Instituições de Ensino Superior (IES), que deveriam tomar para si a vanguarda das mudanças que se quer na educação, tendo em vista que boa parte dos professores adota as práticas que experienciam como alunos, não o fazem, perpetuando esse movimento dentro de si mesmas e para além de seus muros, em uma espiral de conservadorismo e paralisia. Nesse sentido, abandonam seu papel precípua como instituição que assume o compromisso em promover o avanço do conhecimento e das técnicas aplicadas em diversos campos do saber.

As IES, dessa forma, não têm atendido às expectativas de ser espaço da invenção e da descoberta, compromissadas com a busca de novos conhecimentos, sendo, assim, local de produção de inovações na própria história da humanidade. Nessa lógica, é de suma importância que as IES tomem para si a responsabilidade pelo desenvolvimento da educação do país, pois, além de realizar ensino e pesquisa, devem produzir cultura, influenciando a sociedade na qual está inserida e sendo influenciada por ela. A esse respeito, Roggero (2016, p. 31) afirma que:

Os processos de alienação e o pensamento fragmentário frequentemente observados na educação superior exigem a busca de al-

ternativas que deem maior consistência ao processo educacional. Ainda que existam ilhas de excelência, não me parece digno para o desenvolvimento de um país que estejam tão isoladas.

Como espaço privilegiado de formação para a docência, as IES têm um papel estratégico e fundamental para o alcance das metas educacionais e a superação do *status* atual em que se encontra a educação. Deve-se, portanto, compreender os cursos de formação como espaço de pensamento livre, plural, crítico, em que as diferentes visões se confrontam em amplo movimento de construção do conhecimento.

Assim, estabelecem-se novas possibilidades de diálogo e de aprendizagens que podem gerar uma nova forma de ser e de estar no mundo como docentes. No entanto, não se pode esquecer o caráter mercadológico e de ranqueamento a que as instituições são submetidas, gerando tensões e obrigações que nem sempre estão alinhadas com a qualidade das aprendizagens ou mesmo com a geração de novos conhecimentos.

O docente assim se torna elemento constitutivo e imprescindível para a qualidade do processo educativo. A sua atuação passa a ser sinônimo de ação consciente para o desenvolvimento do ser humano por meio da educação a partir de uma nova maneira de olhar a realidade e o conhecimento possível, em uma dinâmica que permita viver em atitude curiosa, investigativa e proativa, em uma relação não competitiva, mas cooperativa, desprovida de certezas absolutas, ao viver, conhecer e propor novas formas de ensinar e de aprender que considerem as premências de uma época marcada pela fluidez e pela incerteza.

A qualidade da docência e a qualidade das aprendizagens

Evidências mostram que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, os professores são os que têm maior peso na determinação do desempenho dos alunos. Não é difícil constatar o impacto que os docentes causam na escolha profissional de estudantes adolescentes, quando estes deixam o Ensino Médio, os quais se direcionam para áreas ligadas aos professores com quem estabeleceram laços que geraram aprendizagens.

Os dados da educação nacional, no entanto, apresentam uma realidade bastante grave no que diz respeito à formação desse docente:

As formações inicial e continuada dos professores são igualmente decisivas para professores bem preparados e engajados. No Brasil, 37,8% dos docentes não possuíam titulação em grau superior compatível com as disciplinas que lecionavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em 2018 (GOTTI, 2019, s/p).

Longe, portanto, de alcançar as metas educacionais para a formação de professores no que se refere à formação inicial requerida para atuar com determinadas áreas do conhecimento, enfrenta-se o ainda o problema de não reconhecer a qualidade da formação dada a esses professores:

Como se isso não bastasse, diversas pesquisas retratam que, em sua grande maioria, os cursos de formação inicial no Brasil, tanto em Pedagogia quanto em Licenciaturas específicas, estão pouco focados em técnicas de “como ensinar” os alunos. A meta 15 do Plano Nacional de Educação prevê a garantia de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e a estratégia 15.6, por sua vez, enfatiza a necessidade de promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno (GOTTI, 2019, s/p).

Essas informações remetem à necessidade de investimento e de melhorias na formação para a docência com vistas à qualificação do processo educativo na Educação Básica. O reconhecimento de que é preciso quebrar o ciclo de má-formação e má atuação nos cursos de licenciatura é fundamental para que se altere o quadro atual da educação brasileira.

Observando os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, do Todos pela Educação, evidencia-se a insatisfação de professores com a própria profissão: 49% dos professores ouvidos na Pesquisa Profissão Docente, feita pelo IBOPE, Todos pela Educação e Fundação Itaú Social, em 2018, afirmam que não recomendariam sua profissão a um jovem. Por outro lado, as razões que justificam a recomendação da carreira estão muito relacionadas às justificativas apresentadas pelos professores quando tratam dos fatores que os levaram a escolher a profissão, como impacto social, transmissão de conhecimento e realização pessoal que proporciona. Esses dados evidenciam uma necessidade urgente de se investir na captação para a carreira docente que só se dará com melhores condições de trabalho e valorização profissional (IBOPE INTELIGÊNCIA, 2019).

Segundo Gatti (2017), da forma como estão organizadas, as licenciaturas não estão estruturadas para formar um bom professor. Elas apresentam, em sua maioria, uma formação genérica e superficial que não prepara seus egressos para responder às exigências de atuação do docente na contemporaneidade. Não é difícil compreender que muito do que os professores trazem para a sua atuação está relacionado com os modelos de professores que têm.

Se os professores formadores atuam de maneira conservadora sem observar as necessidades, os desafios e as dificuldades desse fazer pedagógico na atualidade, não há como alterar a atuação do docente da Educação Básica. Dito de outra forma, é preciso compreender plenamente o que se propõe para a Educação Básica para que possa discutir efetivamente quais os caminhos a tomar que objetivem for-

mar os professores que atuarão nesse nível de ensino com toda a sua diversidade. Sem essa ação consciente e intencional em direção a uma formação efetiva para determinados fins, todas as discussões não passarão de elucubrações sem sentido.

Há que se fazer uma verdadeira revolução no que diz respeito à práxis docente com vistas a alcançar a qualidade que se pretende para a educação nacional, explicitadas nas diferentes legislações e diretrizes curriculares. As expectativas são múltiplas e exigem de fato outro tipo de formação. Gatti (2017, p. 1153), sobre o tema, afirma:

Para tanto, professores são instados a ter como responder em sua seara de trabalho por uma formação para seus alunos que os habilite a compreender o mundo, a natureza, a vida social, aprendendo a fazer escolhas com base em conhecimentos e valores. Aos profissionais do magistério, é necessária uma formação para a comunicação efetiva professores-alunos, para a escuta efetiva alunos-professores, para o diálogo pedagógico visando à construção e constituição de aprendizagens. São formas de agir que exigem aprendizagem e se sustentam em conhecimentos e práticas culturais da didática e das metodologias relativas às relações educacionais intencionais recheadas com os conteúdos relevantes à vida humana e coletiva.

A transição entre a escola convencional, com a qual se lida há tanto tempo, e a escola que se deseja requer uma mudança de mentalidade: nova consciência, nova postura, novas habilidades e novos conhecimentos. E isso não pode se restringir ao licenciando, mas deve se aplicar primeiramente aos seus formadores, os quais devem refletir sobre quais são as questões centrais que vão nortear os currículos dos cursos de formação de professores e como se dará o diálogo da formação com a realidade imposta.

Dessa maneira, é imperiosa e inadiável a adoção de uma postura inovadora da instituição que considere as realidades locais, regionais, nacionais e internacionais por meio da proposição de novos projetos fundamentados na dialogia, na mediação, na pesquisa e na aplicação de conhecimentos teóricos a uma realidade que está posta. Para se construir esse espaço de inovação e de ruptura, é preciso que se tenha claro que a aprendizagem se constitui mais como processo de transformação do que mera acumulação de conteúdos descontextualizados.

As IES devem promover em seus núcleos de formação as condições para que se discutam, revejam e reconstruam os olhares sobre essa formação para a docência. É fulcral aqui pensar sobre a necessidade de se instigar no licenciando a consciência de sua responsabilidade por sua autoformação como estratégia de autoconhecimento que gera a formulação de significados para as ideologias, os valores e os princípios que constituirão a identidade desse professor em construção.

Rever sua história de vida, com todos os percursos, os encontros e os desencontros, as motivações e os obstáculos desse processo de se fazer docente, permite a apropriação de um saber que advém do compartilhamento, da troca com o outro, que tem muito a dizer, mas não sozinho, e sim na interação com o que já se pensa, conhece, vivencia. Essa postura contribui para que se possa efetivamente buscar, a partir dessa dialogia, novas possibilidades de aprendizagem para si mesmo e para o outro com quem interagirá ao longo de sua trajetória como docente.

A qualidade da docência e da aprendizagem estabelece uma relação direta com as redes de interação multidirecionais (estudante-estudante, estudante-professor, estudante-professor-mundo-conhecimento). É no “com-partilhamento” dessa experiência que se vislumbra a aula como espaço de construção coletiva e colaborativa que é determinante para o sucesso do processo educativo. Supera-se, assim, a visão tradicional, instrucionista, e compreendem-se todas as dimensões do ser humano, sua corporeidade, sua emocionalidade e sua espiritualidade. Em diálogo permanente, estabelece-se a interação entre professor, aluno, instrumentos e tecnologias por meio de situações de ensino e aprendizagem problematizadoras e enriquecedoras.

Todas essas possibilidades impõem uma redefinição do papel da Educação Superior como parte de um todo complexo que traz implicações para a sustentabilidade do planeta e a qualidade de vida da humanidade.

Perspectivas mundiais no âmbito da educação

A preocupação com a qualidade de vida humana e a erradicação da pobreza não se circunscreve a um país ou região, mas se trata de uma preocupação mundial. Entre as ações que permeiam as discussões para solucionar as graves crises que assolam as mais diferentes regiões do mundo está, sem dúvida, a educação.

As pautas de discussão trazem à baila vários dos pontos sobre os quais se refletiu até aqui e tantos outros fundamentais para a busca de soluções aos problemas que enfrentados no Brasil. São muitos os documentos que tratam das demandas atuais para a educação; assim, serão tratados aqui, especificamente, três deles: Agenda 2030 da ONU, Declaração de ICHEON e Educação 2030 da OCDE.

Já no preâmbulo da Agenda 2030, a ONU anuncia que se trata de um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, o qual intenciona fortalecer a paz universal com mais liberdade. Evidencia-se a necessidade de se erradicar a pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema. Salienta-se que esse é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável, como se pode ver na Figura 1.

Figura 1 - Desenvolvimento sustentável.



Fonte: Plataforma Agenda 2030.

O documento indica os inúmeros problemas e desafios a serem enfrentados. No entanto, não se trata de uma visão pessimista da realidade. A educação é vista como oportunidade a ser aproveitada:

Este é também, no entanto, um momento de enorme oportunidade. Um progresso significativo foi feito no cumprimento de muitos desafios ao desenvolvimento. Dentro da geração passada, centenas de milhões de pessoas emergiram da pobreza extrema. O acesso à educação aumentou consideravelmente tanto para meninos quanto para meninas. A disseminação da informação e das tecnologias da comunicação e interconectividade global tem um grande potencial para acelerar o progresso humano, para eliminar o fosso digital e para o desenvolvimento de sociedades do conhecimento, assim como a inovação científica e tecnológica em áreas tão diversas como medicina e energia (ONU, 2015, s/p).

O documento elenca uma série de objetivos a serem alcançados até 2030. São compromissos que se relacionam com a erradicação da fome e da violência, com o empoderamento feminino, o cuidado com a infância, a atenção ao meio ambiente e também a educação. Assim como outros tantos documentos que trazem belas discussões e reflexões acerca das necessidades mundiais, vivencia-se um movimento extremamente oposto no Brasil nesse momento: diminuem-se os investimentos em Educação Básica e Superior; cresce o desmatamento; e os

direitos humanos são desconsiderados. Há, portanto, não só no Brasil, como em tantos outros lugares do mundo, uma lacuna entre o que se deseja e os caminhos percorridos para se chegar lá.

No que tange ao objetivo 4, “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, chama atenção o papel dado à educação que deve ser inclusiva, equitativa e de qualidade. O documento aponta a necessidade de adequação urgente do que se faz hoje e indica, de forma muito clara, a necessidade de se investir na formação de professores. Propõe-se:

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino supe-

rior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ONU, 2015, s/p).

Na mesma linha, há o documento Educação 2030: Declaração Incheon e Marco da Ação de Educação, resultado do Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015, organizado pela UNESCO com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR. O Fórum contou com mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado. No Fórum, adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos.

A Declaração de Incheon traz em seu próprio título o objetivo da Agenda proposta pela ONU: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. E novamente chama atenção para o destaque à educação inclusiva, equitativa e de qualidade. A declaração reconhece a educação como elemento-chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza.

Em seu bojo traz indicações muito claras do que se espera da educação e do quanto se precisa investir em novos insumos para obter os resultados desejados. Não se esqueceram do papel do professor nesse processo que deve ser empoderado, valorizado e treinado. Aqui também fica evidente que não se alcançam resultados positivos sem considerar a docência:

Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. **Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz.** A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habi-

lidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG). [...] (UNESCO, 2016, p. IV, grifos nossos).

Essa perspectiva pressupõe um amplo conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em ação:

- Concepção dos estudantes como agentes de mudança.
- Necessidade de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para atender a demandas complexas e aplicar o conhecimento em circunstâncias desconhecidas e em andamento.
- Criação de condições para que a aprendizagem possa ir além das disciplinas. Os estudantes devem “conectar pontos” (mobilizar saberes).
- Resolução de problemas práticos.
- Pensamento sistêmico.

Como pode se verificar, são muitas as competências a serem trabalhadas na formação desse cidadão que deve acompanhar todas as demandas de um novo cenário social bastante diverso. Segundo Maria Helena Guimarães (FRANÇA, 2019, s/p), ex-secretária executiva do Ministério da Educação:

As competências do século XXI dizem respeito a formar cidadãos mais críticos, com capacidade de aprender a aprender, de resolver problemas, de ter autonomia para a tomada de decisões, cidadãos que sejam capazes de trabalhar em equipe, respeitar o outro, o pluralismo de ideias, que tenham a capacidade de argumentar e defender seu ponto de vista. [...] A sociedade contemporânea impõe um novo olhar a questões centrais da educação, em especial: o que aprender, para que aprender, como ensinar e como avaliar o aprendizado.

O Learning Compass 2030, proposto pela OCDE, define os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores que os alunos precisam para realizar seu potencial e contribuir para o bem-estar de suas comunidades e do planeta. Constitui-se, portanto, em outro documento que ratifica a intenção internacional de apresentar um novo olhar sobre a educação e a forma como se está preparando as gerações em idade escolar

Os três documentos mostram que o desafio de preparar uma geração para a vida, para toda a vida, requer do docente não só o conhecimento da realidade local em que está inserido, mas também a sua participação no enfrentamento dos problemas sociais de sua comunidade e, conseqüentemente, do mundo. A partir daí ele terá as condições para falar sobre a verdadeira postura do cidadão na sociedade.

Só a partir de sua prática, ele poderá influenciar outros para que também possam influenciar o mundo. Para isso, precisa perceber o valor da inserção social de seus alunos, enquanto ainda frequentadores dos ambientes escolar e acadêmico.

Perspectivas nacionais no âmbito da educação

Assim como acontece no âmbito internacional, no Brasil a questão da educação e da formação dos professores também tem sido pauta recorrente e preocupante, tendo em vista que os resultados não têm se mostrado positivos como se espera há tanto tempo. Embora se tenha uma base teórica bastante fortalecida e uma legislação com uma agenda promissora para a educação, ainda se está longe de chegar ao que se deseja.

Entre os inúmeros problemas enfrentados destacam-se: resultados insuficientes dos estudantes (desigualdades aumentaram), baixa qualidade da formação de professores, currículos extensos que não oferecem atividades práticas, poucos cursos com aprofundamento da formação na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização, estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com a escola.

As perspectivas das políticas atuais também não se mostram capazes de reverter a situação, especialmente ao pensar nos cortes para a educação, nos cortes orçamentários para os próximos 20 anos, no foco das ações do Ministério da Educação que se distanciam cada vez mais das metas previstas no PNE, na precarização da Educação Superior etc. À revelia do cenário político, entretanto, cabe a análise, mesmo que breve, de documentos importantes que podem nortear os caminhos para a formação de professores em um futuro próximo.

Tendo em vista o pressuposto da importância da formação de professores para que se alcancem de fato as proposições para a educação em um futuro próximo, pois 2030 está aí, o Brasil, em consonância com as perspectivas internacionais, propõe em seu Plano Nacional de Educação metas bastante ambiciosas, embora imprescindíveis, para que se alcance a transformação desejada.

A meta 15 do PNE (vigente desde 2014), que trata dos Profissionais de Educação, prevê:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. 12).

No entanto, a realidade atual mostra que essa meta está longe de ser alcançada. Alvarez (2016, s/p) explicita que “Ainda que não se possa colocar nas costas dos professores toda a responsabilidade sobre a qualidade da educação [...], é consenso em pesquisas internacionais que o docente é o fator principal para obtê-la”. Dos 100% pretendidos, apenas 50,6% têm a formação prevista.

E é importante salientar que se está tratando apenas de dados estatísticos que não medem a qualidade. Desses 50,6%, boa parte não está qualificada para atender às expectativas de atuação que se quer para a Educação Básica nos moldes previstos nos documentos internacionais ou nacionais. Da mesma forma, a meta 16 do PNE prevê:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 12).

Desses 50% previstos, apenas 30,2% fizeram pós-graduação. Não se pode afirmar, portanto, que está havendo sucesso no alcance das metas previstas, o que tende a piorar com os cortes na educação, nas bolsas de pesquisa e nos programas de pós-graduação feitos pelo atual governo. Segundo Alvarez (2016), a ausência de uma política efetiva que incentive a formação para a docência daqueles já em exercício – a formação continuada – e a formação para novos docentes se conjuga com a falta de qualidade de muitos cursos de licenciatura e com a baixa atratividade da carreira. Ao observar o número de matrículas de estudantes na Educação Superior, é confirmada essa realidade (Figura 2).

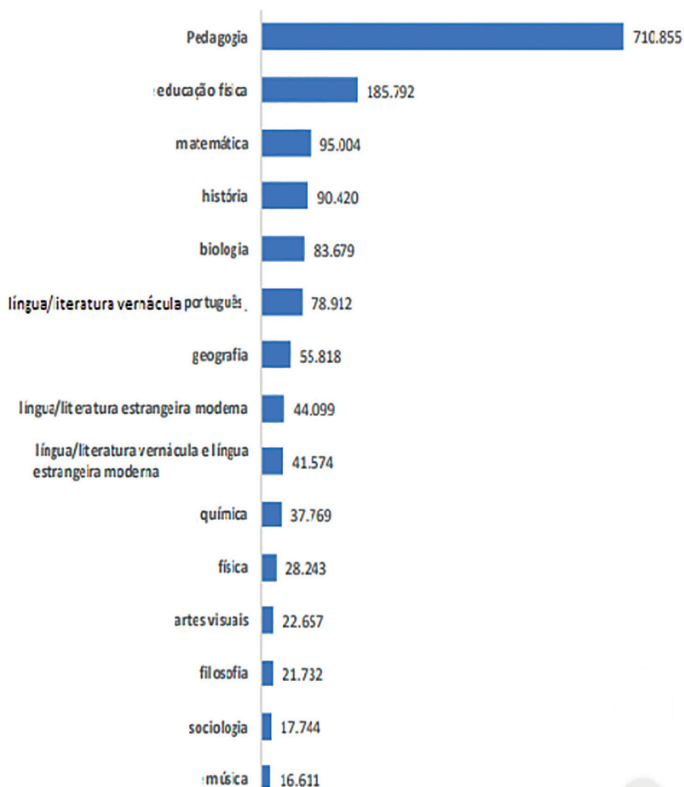
Dos matriculados na Educação Superior, apenas 20% se propuseram a fazer uma licenciatura, dado que ratifica a pouca atratividade da docência que se relaciona diretamente com a desvalorização profissional, as condições de trabalho e os salários (Figura 3). A escassez de professores já é um problema real em algumas regiões do Brasil e que tende a se agravar nos próximos anos. Que soluções serão dadas a esse problema?

Dos estudantes matriculados na Educação Superior, a maior parte é de mulheres, em universidades, em instituições privadas e na modalidade presencial (Figura 4). Esse perfil permite planejar de forma mais adequada onde e como investir na formação de professores de maneira mais apropriada, visto que não há possibilidade de qualificação desse processo sem um olhar atento do Estado como órgão que planeja, controla, acompanha e avalia a educação nacional.

Nesse contexto em que as responsabilidades são compartilhadas entre os setores privado e público, todos estão conscientes de que se forma uma comunidade de destino, ou seja, as ações e as decisões tomadas têm impacto sobre o

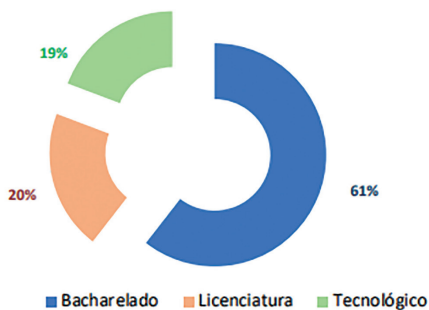
mundo em que se vive. A proposta aqui é refletir sobre o impacto de ações que viabilizem uma formação adequada de professores, na perspectiva de que estes são os atores sociais mais propícios a transformar a educação.

Figura 2 - Número de matrículas de estudantes na Educação Superior (2017).



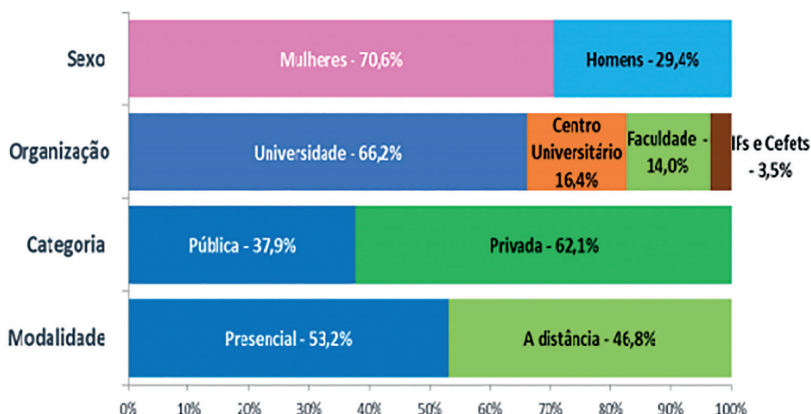
Fonte: INEP (2017).

Figura 3 - Grau acadêmico.



Fonte: INEP (2017).

Figura 4 - Perfil de estudantes.



Fonte: INEP (2017).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, prevê que os estudantes devem desenvolver competências cognitivas e socioemocionais para sua formação ao longo da Educação Básica (Figura 5).

Figura 5 - Competências gerais na nova BNCC.



Fonte: INEP (s/d).

Evidentemente, ao se saber o que alunos na Educação Básica deverão desenvolver como competências, há indicativos claros de competências a serem trabalhadas por professores em formação, posto que não se pode ensinar o que não se sabe. É importante salientar que os documentos publicados recentemente no Brasil, DCE, PNE e BNCC, alinham-se com o que se espera internacionalmente em termos de propostas para a educação. Dessa forma, resta questionar: por que então os resultados tão negativos e o reconhecimento de que é preciso “dar um cavalo de pau” no que se tem como Educação Básica e formação de professores na Educação Superior?

Algumas possibilidades para repensar a formação

E é pensando na construção de uma nova sociedade e nas possíveis respostas às questões postas ao longo do texto que se depara com instituições de Educação Superior que até hoje não conseguiram encontrar respostas aos problemas da atualidade. Diante dessa conjuntura, há uma expectativa, que não é só da sociedade brasileira, mas mundial, de que a educação se posicione na linha de frente na luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e a integração de todos os brasileiros, voltando-se à formação da cidadania, não como meta a ser atingida em um futuro distante, mas como prática efetiva no momento presente.

No tocante às possibilidades para se refletir sobre a formação para a docência necessária a esse novo contexto, há que se fortalecer:

- Princípio do regime de colaboração - União, redes de ensino, instituições formadoras.
- Visão sistêmica - articulação das IES com as escolas de Educação Básica.
- Domínio dos conhecimentos previstos na BNCC.
- Articulação entre teoria e prática - interdisciplinaridade, interculturalidade e inovação.
- Formação humana e integral.

Ainda nessa perspectiva, há que se observar a imprescindibilidade de compreender que as tecnologias digitais modificaram as formas de ensinar e aprender, mas a “revolução” a ser feita não é apenas na didática. Ela é HUMANA! As tecnologias estarão presentes em qualquer cenário futuro em que possam ser utilizadas para tornar o mundo melhor. Mas quem as utiliza são as pessoas. São as pessoas que lhes dão vida... Assim como um livro não tem valor em uma estante, as tecnologias não têm valor se mal utilizadas.

Não basta, desta feita, alterar matrizes curriculares se os professores formadores continuarem a ensinar com faziam antes; não basta inserir ferramentas tecnológicas se não ampliar a postura para atuar em rede; não basta dizer nos

planos de ensino que as aulas são dialogadas se não se abrir para a comunidade em que se está inserido e para uma escuta ativa dos alunos que estão aprendendo com professores formadores a melhor maneira de ser professor...

É preciso ainda desmistificar a educação como missão de leigos que amam as crianças e, em um movimento de doação de vida, vão lhes passar tudo o que sabem. Chega de romantizar a docência. Há que se profissionalizar a docência. A Pedagogia não é dom. É conhecimento! É urgente tratar a educação e suas licenciaturas como ciência e ressignificar os cursos de forma a incorporar as dinâmicas dos currículos da Educação Básica. Sem esse alinhamento, as mudanças não serão possíveis. O Papa Francisco, em uma de suas belas falas, ensina que uma educação do humanismo solidário desenvolve redes de cooperação nos distintos âmbitos em que se realiza a atividade educativa.

Essa nova postura exige a formação de professores-sujeitos em um paradigma diferenciado que se distancia do paradigma vigente: racional, cartesiano. É nesse cenário que os processos educativos precisam ser refletidos, repensados, ressignificados, reinventados. Para se construir esse espaço de inovação e de ruptura, é preciso que se tenha claro que a aprendizagem se constitui mais como processo de transformação do que mera acumulação de conteúdos descontextualizados.

Destarte, nenhum processo de formação docente pode se reduzir à mera atividade de transmitir fórmulas e receitas ou reproduzir filosofias prontas. Há que se ir adiante, articulando pensamento crítico, estudo da realidade, problematização e proposição de soluções. São os docentes os protagonistas dessa mudança e não é possível se furtar a essa responsabilidade já.

Considerações finais

A urgência de se repensar a docência exige mais que mudanças curriculares; o esforço a ser realizado requer que as instituições abram espaços para repensar, de forma estratégica, as formas de ensinar e aprender, diante das questões emergentes de um mundo em constante mudanças. Contudo, faz-se necessário que o olhar no futuro, mergulhado em tecnologias, não perca de vista a dimensão humana.

É premente a mudança de paradigmas nas novas maneiras de ensinar e aprender que precisam contemplar um processo mais compartilhado, mediado pelo docente, com foco nas individualidades e na interação coletiva, colocando o estudante no centro, em que o papel das tecnologias seja periférico no sentido de permear todos os cenários educacionais, valorizando e privilegiando a perspectiva do professor como “referência humana”.

Recebido em: 19/08/2019

Aceito para publicação em: 21/09/2019

Notas

1 Possui graduação em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal. Graduação em Administração pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialização em Gestão Educacional, em Gestão de Pessoas e em EaD pela Universidade de Brasília (UnB). Mestrado em Tecnologia da Informação e Comunicação pela Universidade Federal do Ceará. Foi diretora pedagógica do Colégio INEI - Instituto de Educação Integral, durante o período de 1980 a 1993 (Educação Básica). Diretora da Faculdade ICESP (2007 a 2015). Analista de projetos em EaD no SESI. Atua na UCB onde já assumiu os cargos de coordenadora dos cursos de Pedagogia, Gestão de Recursos Humanos e Psicopedagogia. É doutoranda em Ciências da Educação. Atualmente ocupa o cargo de diretora da escola de Educação, Tecnologia e Comunicação da UCB. E-mail: anelisep@ucb.br

2 Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Linguagem e Educação pela Fundação Brasileira de Teatro. Pedagoga com habilitação em Tecnologia Educacional pela UnB (1985) e Administração Escolar pela UnB (1986). Professora da Universidade Católica de Brasília (UCB). Consultora pedagógica da área de segurança pública e colaboradora do comitê internacional da Cruz Vermelha no programa de direitos humanos para policiais. E-mail: bernadete@ucb.br

3 Possui graduação em Letras pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (1986). Especialização em Administração Escolar e em Educação a Distância e Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) (2001). Atualmente, é professora e coordenadora geral acadêmica da UCB. Atua ainda como conteudista e professora em cursos de graduação e pós-graduação. É ainda escritora de livros infantis. E-mail: sandra.bessa@ucb.br

Referências

ALVAREZ, Luciana. PNE – Diferenças entre o previsto e o realizado. **Revista Educação**, 5 ago. 2016. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/pne-diferencas-entre-o-previsto-e-o-realizado/>. Acesso em: 11 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 11 ago. 2019.

FRANÇA, Luísa. BNCC: tudo que você precisa saber sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Par Plataforma Educacional**, 28 fev. 2019. Disponível: <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

GATTI, Bernardete. Didática e formação de professores: provocações. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1150.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

GOTTI, Alessandra. Mozart Neves: “Sem bons professores, não avançaremos”. **Revista Nova Escola**, 29 jul. 2019. Disponível em: <https://novaescola.com.br>

org.br/conteudo/18132/mozart-neves-sem-bons-professores-nao-avancaremos#. Acesso em: 10 ago. 2019.

IBOPE INTELIGÊNCIA. Todos Pela Educação. Itaú Social. **Profissão Professor**. jul. 2018. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822. Acesso em: 11 ago. 2019.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas 2017. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. **Novas competências da Base Nacional Comum Curricular**. s/d. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

MONFREDINI, Ivanise (Org.). **Universidade como espaço de formação de sujeitos**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Learning Compass 2030**. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>. Acesso em: 11 ago. 2019.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030**. Nova Iorque, set. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 11 ago. 2019.

PLATAFORMA AGENDA 2030. **A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. s/d. Disponível em: <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>. Acesso em: 11 ago. 2019.

ROGGERO, Rosemary. A educação superior na contemporaneidade - Notas para pensar a formação do sujeito. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20111_7955.pdf. Acesso em: 11 ago. 2019.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 11 ago. 2019.

O professor entusiasmado: deslindando o DNA de uma espécie ameaçada de extinção

SONIA CARVALHO LEME MOURA VÉRAS¹

CRISTIANE FAIAD DE MOURA²

JAQUELINE FONSECA RODRIGUES³

TATIANA FARIAS MOREIRA⁴

JOSÉ FLORÊNCIO RODRIGUES JÚNIOR⁵

Resumo: O estudo do entusiasmo docente, cuja origem se situa aproximadamente na década de 1950, põe em destaque os gestos como um indicador daquele construto. Neste texto, serão revistos estudos categorizados como experimentais e *ex post facto*, os quais se propõem a dar contornos ao construto entusiasmo docente. Por outro lado, modificando o curso de exploração sobre o entusiasmo docente, procurou-se estabelecer uma proposição por meio da qual o entusiasmo manifesto por professores universitários deve ser visto como tendo sua origem nas camadas profundas da natureza humana, e não na exterioridade do gesto. Esse posicionamento assenta-se sobre argumentos de três ordens: (1) etimológica, (2) filosófica e (3) empírica. Esse último argumento, por sua vez, desvela três fatores na constituição do professor universitário entusiasmado: (1) respeitoso e sábio, (2) comprometido e exigente e (3) informal.

Palavras-chave: Entusiasmo docente. Gestos. Professores universitários.

The enthusiastic teacher: unravelling the DNA of an endangered species

Abstract: The study of teacher enthusiasm since the 1950 decade has highlighted the importance of gestures as an indication of that construct. In this study we review studies categorized as experimental and *ex post facto*, which undertook delineating the construct teacher enthusiasm. Taking a different turn, we contend that enthusiasm as a construct manifested by university faculty, should be viewed as having its origin in the deep layers of the human nature. Our stance is supported by three arguments: (1) the etymological, (2) the philosophical, and (3) the empirical. The empirical argument is founded on a study indicating that teacher enthusiasm manifested by university faculty has three factors: (1) respectful and wise, (2) committed and exigent and (3) casual.

Keywords: Teacher enthusiasm. Gestures. University faculty.

El profesor entusiasmado: desmarcando el ADN de una especie amenazada de extinción

Resumen: El estudio del entusiasmo docente, cuyo origen se sitúa – aproximadamente – en la década de 1950, destaca los gestos como un indicador de aquel constructo. En este texto, revisamos estudios categorizados como experimentales y *ex post facto*, que buscan dar contornos al constructo entusiasmo docente. Por otro lado, modificando el curso de análisis sobre el entusiasmo docente, procuramos establecer la proposición, según la cual, el entusiasmo expresado por profesores universitarios debe verse como teniendo su origen en los sustratos profundos de la naturaleza humana y no en la exterioridad del gesto. Nuestra posición se fundamenta en argumentos de tres tipos: (1) etimológico, (2) filosófico y (3) empírico. Este último argumento, a su vez, desvela tres factores en la constitución del profesor universitario entusiasmado. Son ellos, (1) respetuoso y sabio, (2) comprometido y exigente e (3) informal.

Palabras clave: Entusiasmo docente. Gestos. Profesores universitarios.

Introdução

Este texto intenta trazer à tona o tópico entusiasmo do professor, ou entusiasmo docente, tal como ele se manifesta em professores universitários. O propósito é, em primeiro lugar, questionar a tradição vigente, até agora, de que o referido entusiasmo tem sua origem na postura do professor, particularmente nos gestos realizados durante a instrução.

O posicionamento funda-se sobre quatro postulados derivados de Perelman (1988). O primeiro é que a maior parte das pesquisas, tendo como foco o entusiasmo docente até o presente, situa o lócus do construto entusiasmo nos gestos. O segundo postulado é de que as pesquisas realizadas podem ser agrupadas em duas categorias: experimentais e *ex post facto*. O terceiro postulado aponta que a ênfase posta nos gestos como sede do entusiasmo do professor é provavelmente equivocada. Finalmente, o quarto postulado visa dirimir o equívoco do terceiro postulado mediante três linhas de argumentação: a etimológica, a filosófica e a empírica. Os quatro postulados, assim como os argumentos, constituem o arcabouço do texto.

Sumário de estudos atinentes ao professor entusiasmado

Numerosos estudos tendo o professor universitário eficiente como objeto apontam o entusiasmo como um dos seus atributos. Esses estudos remontam à década de 1950. Por exemplo, Coffman (1954) identificou por meio de análise fatorial quatro fatores que fazem parte do perfil do professor universitário eficiente (empatia, organização, pontual/boa apresentação e fluente). O entusiasmo do professor e o interesse na matéria foram duas das variáveis consideradas que

tiveram uma representação insignificante nesses quatro fatores. Estudos mais recentes, tais como os de Li e Kaye (1998) e Onwuegbuzie *et al.* (2007) incluíram o entusiasmo como um atributo nos seus formulários de avaliação. Neste último estudo, entusiasmo foi definido como uma paixão pela matéria que se ensina (ONWUEGBUZIE *et al.*, 2007). Na análise fatorial, entusiasmo teve uma carga fatorial de 0,72 no fator empoderamento (empowerment, em inglês), caracterizando instrutores universitários eficientes – carga fatorial essa significativa.

Embora entusiasmo tenha aparecido em pesquisas sobre o professor universitário eficiente desde a década de 1950, o estudo do entusiasmo como um traço distintivo e destacado de professores eficientes ocorreu somente a partir da década de 1960. Nove pesquisas foram localizadas em uma busca por meio das plataformas Web of Science e ERIC, tomando como datas-base os anos entre 1950 e 2005 e como referência a expressão “teacher enthusiasm”. A busca não se restringiu às bases de dados internacionais. Procedeu-se à busca na base de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que abriga teses e dissertações das principais universidades brasileiras. Essa busca evidenciou que entusiasmo docente, ou entusiasmo do professor, está ausente da agenda de pesquisa dos principais centros acadêmicos nacionais dentro de espaço cronológico investigado.

Paradigmas de pesquisas no estudo do professor entusiasmado

Desde que se iniciou o estudo do entusiasmo docente, foram dois os paradigmas adotados na sua condução: o experimental e o *ex post facto*. A marca distintiva do primeiro paradigma é o pressuposto de que o entusiasmo docente tem atributos manifestos pelo professor entusiasmado sob a forma de comportamentos observáveis; uma vez identificados esses comportamentos, eles podem ser isolados e aprendidos por professores iniciantes, os quais, por esse procedimento, tornam-se entusiasmados no seu ensino. As pesquisas pertencentes ao paradigma *ex post facto* presumem a existência do entusiasmo do professor como um atributo autossuficiente, percebido pelos estudantes. As primeiras pesquisas sobre o entusiasmo docente foram realizadas em contextos de ensino fundamental. As pesquisas mais recentes têm como ambiente a educação superior. Uma amostra de estudos pertencentes aos dois paradigmas será apresentada na seção seguinte.

Paradigma experimental

Os estudos alinhados com este paradigma refletem a época em que estudos experimentais eram a norma, ou seja, punha-se ênfase na meticulosa manipulação das variáveis critério (RYANS, 1970). Uma amostra de estudos experimentais focalizando o entusiasmo docente é apresentada na sequência.

Os sete estudos identificados nesse agrupamento são originários da América do Norte: seis dos Estados Unidos (MASTIN, 1963; YOUNG, 1973; MCKINNEY *et al.*, 1982; BETTENCOURT *et al.*, 1983; WINEBURGH, 1990; PATRICK; HINSLEY; KEMPLER, 2000) e um do Canadá (WOOD; MURRAY, 1999). Eles foram realizados em escolas elementares, escolas de ensino médio e Instituição de Ensino Superior.

O delineamento das pesquisas é comum aos sete estudos: uma professora treinada nos fundamentos de entusiasmo e em como praticá-los em sala de aula faria demonstração aos professores a serem treinados. Entusiasmo era exposto por meio de condutas como mover-se em frente à turma durante a instrução e modular a voz. Essas condutas eram apresentadas pela professora ao vivo ou em filme. No passo seguinte, os professores treinados incorporariam as condutas inerentes ao entusiasmo em sua instrução nas turmas.

Os estudos cuja variável dependente foi aprendizagem cognitiva resultaram em diferenças não significativas, quando se compararam grupos experimental ao controle, sendo o estudo de Mastin (1963) o único a apresentar diferença significativa para o grupo experimental. Quando a variável dependente se sediava no domínio afetivo, representado por construtos como percepções, motivação, entre outros, os resultados favoreceram a condição experimental.

A evidência refletida nos estudos experimentais é de que a intervenção na instrução de sala de aula, mediante condutas presumivelmente portadoras de entusiasmo, entre elas modulação vocal, circulação no espaço da sala e gesticulação, não propicia ganhos cognitivos nos estudantes; entretanto, quando se consideram ganhos na aprendizagem afetiva, eles ficam patentes nos estudos experimentais.

Paradigma *ex post facto*

Três estudos focalizando o entusiasmo docente foram estruturados consoante o paradigma *ex post facto*. Como se sabe, esse paradigma presume que a variável independente já teve sua vigência, diferentemente do paradigma experimental, no qual se busca controlar aquela variável. Os estudos referidos foram Fanchon *et al.* (1982), Barnes e Barnes (1993) e Murphy e Walls (1984), menos numerosos do que os estudos experimentais. Os estudos com base no paradigma *ex post facto* são também menos homogêneos em sua constituição e em seus resultados. O foco desses estudos trata da questão dos ganhos de aprendizagem, sejam cognitivos, sejam afetivos. Eles centram-se na natureza do entusiasmo docente. Tipicamente, esses estudos empregam questionários como instrumentos de pesquisa.

A pesquisa de Fanchon *et al.* (1982) teve como diretriz a pergunta: “que características tipificam o supervisor educacional encorajador?”. Entusiasmo foi

uma das quatro características identificadas por meio de análise fatorial; as outras três foram encorajamento, ser agradável e desafiador. Pode-se observar que o estudo de Fanchon *et al.* (1982) não se endereça àquilo que, no sistema de classificação de questões de pesquisa de Dillon (1984), seria uma questão de primeira ordem. Diferentemente do estudo de Fanchon *et al.* (1982), aprende-se que entusiasmo é uma das qualidades do supervisor educacional encorajador.

Barnes e Barnes (1993) pesquisaram o entusiasmo docente com maior profundidade do que Fanchon *et al.* (1982), embora o foco da investigação tenha sido um questionário de avaliação docente e em que medida ele refletia condições subjacentes aos cursos e às disciplinas na academia. Os autores submeteram o questionário a alunos de 11 cursos da área de Humanas e 17 cursos da área de Ciências de uma universidade do centro-oeste norte-americano. O instrumento produzido por Barnes e Barnes (1993) foi construído com base em seis características de professores eficientes: organização da instrução, abrangência do conteúdo, interação grupal, entusiasmo, atribuição de notas e relacionamento pessoal.

A característica entusiasmo foi representada por cinco descritores: manutenção da atenção da classe, apresentações vívidas, uso de exemplos para esclarecimento, coerência na apresentação dos materiais e preparação prévia para as apresentações, que se mostraram mais úteis para avaliar professores do que cursos. Observa-se no estudo de Barnes e Barnes (1993) que os descritores de entusiasmo têm nuances acentuadamente cognitivas, por exemplo, “uso de exemplos para esclarecimento”, diferentemente daqueles utilizados por McKinney *et al.* (1982), por exemplo, “gestos” e “expressões faciais”, cuja natureza é acentuadamente enativa.

Ao examinar o estudo de Murphy e Walls (1984), o terceiro dos estudos *ex post facto*, ressalta-se sua natureza peculiar. De fato, não se trata de um estudo experimental, uma vez que não ocorre uma intervenção presumindo controle sobre variáveis independentes. Por outro lado, os participantes da pesquisa observaram vídeos de quatro excelentes professores com o objetivo de determinar a ocorrência ou não de cinco comportamentos indicadores de entusiasmo e se eles ocorriam sequencial ou simultaneamente. Em vista da natureza híbrida desse estudo, ele foi colocado na categoria *ex post facto*. Os cinco comportamentos aludidos foram: (1) contato visual, (2) expressão facial, (3) modulação vocal, (4) gesticulação e (5) movimentação. Os quatro instrutores estavam em salas de aula ordinárias, e os segmentos gravados em vídeo tiveram a duração de 30 minutos.

Murphy e Walls (1984) procederam a várias combinações dos cinco comportamentos indicativos de entusiasmo docente. Destacam-se duas: os dois comportamentos mais ocorrentes concomitantemente foram contato visual e modulação vocal; e, considerando comportamentos sequencialmente, a maior frequência foi modulação vocal, seguida de gesticulação e de movimentação. Traduzindo em termos práticos, o instrutor entusiasmado utilizaria com mais

frequência o binômio contato visual e modulação vocal simultaneamente. Ele começaria sua instrução com esses mesmos comportamentos, acrescentado a eles gesticulação; após pôr em prática esses três comportamentos, o instrutor entusiasmado se movimentaria pelo espaço da sala de aula.

Estudos recentes sobre o entusiasmo docente

A década de 2010 marca a retomada do interesse de pesquisadores pelo professor entusiasmado. Desde então e até o presente, numerosos pesquisadores encetaram investigar o entusiasmo docente utilizando uma pluralidade de metodologias; sobretudo, novas ferramentas da estatística foram utilizadas na análise de dados. Outro traço dessa retomada do interesse pelo estudo do assunto é o deslocamento do cenário da América do Norte para a Europa. Nesta seção, serão apresentados achados resultantes de pesquisas, particularmente nas duas últimas décadas.

Foram incluídos três estudos: o de Kunter *et al.* (2011), originário da Alemanha, o de Orosz *et al.* (2015), procedente da Hungria, e o de Keller *et al.* (2015), com participação de pesquisadores da Áustria, da Alemanha e dos Estados Unidos. Os três estudos utilizam a metodologia *ex post facto*, valendo-se extensamente de questionários respondidos tanto por professores como por alunos.

O primeiro estudo detecta, mediante análise fatorial confirmatória, a existência de dois fatores no entusiasmo docente (KUNTER *et al.*, 2011): (1) entusiasmo por ensinar e (2) entusiasmo pelo assunto ensinado. O entusiasmo docente do primeiro tipo consiste em uma orientação afetiva por parte do professor entusiasmado, a qual tem sua origem no prazer que ele sente em ministrar a instrução. Por sua vez, o entusiasmo pelo assunto ensinado deriva da matéria que esse professor leciona. São manifestações muito próximas, de difícil distinção, porém que têm efeitos distintos sobre o aluno. Segundo informa o estudo de Kunter *et al.* (2011), professores movidos pelo entusiasmo por ensinar promovem motivação e engajamento dos estudantes, manifestados tanto no modo como participam da instrução como no baixo índice de indisciplina. Dessa maneira, essa reciprocidade desses dois agentes torna-se fundamental em salas de aula de professores entusiasmados por ensinar, condição sem proeminência em salas de aula de professores entusiasmados pelo assunto que ensinam.

O segundo estudo contemporâneo sobre o professor entusiasmado, como indicado, provém de pesquisadores húngaros. A hipótese de trabalho deles foi de que o professor entusiasmado desestimula a cola na sua sala de aula. Essa hipótese foi construída com base no pressuposto de que o professor entusiasmado motiva os alunos, os quais, nessa condição, têm menor disposição para colar nos seus exames. Os dados, provenientes de questionários administrados a universitários daquele país, deram suporte à relação hipotetizada (OROSZ *et al.*, 2015).

Sem dúvida, o estudo de maior relevância, entre os três, em desvelar a natureza e a constituição do entusiasmo docente é o de Keller *et al.* (2015). A importância desse estudo decorre de ser ele uma ampla revisão de estudos sobre o professor entusiasmado, abrangendo um intervalo de 45 anos, totalizando 63 fontes em condições válidas de revisão.

Nessa revisão de literatura, Keller *et al.* (2015) chegaram a algumas proposições fundamentais: primeira, eles estabeleceram como alicerce que o entusiasmo docente é um construto afetivo-emocional; segunda, eles distinguiram no entusiasmo docente duas vertentes, o entusiasmo vivenciado e o manifesto. O primeiro tipo caracteriza-se pelo prazer e excitação que o professor entusiasmado experimenta no exercício da função docente; o segundo, por condutas observáveis do professor entusiasmado, particularmente quando conduz a instrução em sala de aula. Essas condutas são numerosas e variam conforme os pesquisadores que se detêm em estudá-las, por exemplo, animação vocal, movimentos corporais e deslocamento no espaço da sala de aula. Condutas indicativas do entusiasmo docente são úteis no estudo do construto; entretanto – e nesse aspecto os autores do presente texto concorrem com os europeus –, reduzir o entusiasmo docente a condutas observáveis é o mesmo que deter-se nas árvores perdendo-se de vista a floresta.

Uma terceira proposição oriunda do trabalho de Keller *et al.* (2015) é que o entusiasmo docente necessita de eco, ou seja, o entusiasmo docente não acontece no vácuo. É necessário que haja alunos responsivos, engajados na e com a instrução para que haja um professor entusiasmado. Essa proposição dos pesquisadores austríacos converge com o que o presente grupo de pesquisadores verificou mediante entrevistas com professores entusiasmados. Esses professores indicaram que dependem da reciprocidade dos seus alunos (SOUZA *et al.*, 2014).

O último aspecto a destacar no trabalho de Keller *et al.* (2015) é que tentar treinar professores a se tornarem entusiasmados com base em condutas observáveis (entusiasmo manifesto) equivale a prestar atenção aos efeitos do construto, e não às suas causas (entusiasmo vivenciado).

Uma nova abordagem na pesquisa sobre o professor entusiasmado

Os estudos revisados na seção anterior delinearão uma vasta constelação de pressupostos e componentes do construto entusiasmo docente. Entretanto, a despeito da complexa malha de elementos apresentados, o professor entusiasmado como objeto de pesquisa ainda instiga a curiosidade de pesquisadores. No caso presente, motivou a examinar componentes ausentes nas pesquisas anteriores, em particular aspectos da subjetividade desse professor sugeridos pelas perspectivas filosófica, teológica e psicológica do entusiasmo. Essas três perspectivas convencem de que é necessário descer a subterrâneos mais profundos do construto a fim de explorar veios tão ricos quanto os desvelados até o presente.

O entusiasmo docente vai além dos gestos: três argumentos

Explicita-se a razão de o construto entusiasmo ser posto em uma perspectiva mais ampla do que os gestos são capazes de caracterizar. Assim, vale-se de três argumentos: o etimológico, o filosófico-teológico e o empírico.

O etimológico

É importante chamar a atenção para a etimologia do termo “entusiasmo”. A palavra grega combina a preposição *εν* (no interior) e o substantivo *θεος* (deus) (ARNDT; GINGRICH, 1959). Consequentemente, na sua origem, entusiasmo é um atributo de uma pessoa anfitriã da divindade. Uma visão semelhante de entusiasmo é oriunda de Webster: “emoção forte ou sentimento por uma causa; zelo ou interesse ardente e criativo; fervor” (NEILSON, 1947). Portanto, a etimologia de entusiasmo orienta para a busca da subjacência do indivíduo. Assim, focalizar somente os gestos indica que equivocadamente conclusões são tiradas a partir de efeitos, em vez de sua origem ou sua causa.

O filosófico-teológico

A partir de uma análise etimológica de entusiasmo, o entendimento dos filósofos do século XVIII em diante reforça a visão de que o citado construto deriva de estruturas e dinâmicas subjacentes à natureza humana. Contudo, embora atribuindo a gênese do entusiasmo a estruturas profundas da natureza humana, os filósofos referidos não têm uma postura favorável sobre ele. Ao contrário disso, o entusiasmo é tido como uma característica suscetível à manipulação.

O conde Shaftesbury (1999), por exemplo, associa o entusiasmo ao humor, mas de forma negativa. Para ele, bom humor vincula-se à religião autêntica, enquanto o mau humor, ao ateísmo. Por outro lado, o entusiasmo destoa da religião autêntica: “O bom humor não é somente uma boa garantia contra o entusiasmo, mas o melhor fundamento da piedade e da religião autêntica” (SHAFTESBURY, 1999, p. 16). Para Shaftesbury (1999, p. 10), a melancolia provoca a paixão e a imaginação, redundando em entusiasmo: “A melancolia se faz acompanhar do entusiasmo. Seja ele proveniente de amor ou religião (porque há entusiasmo em ambos)”.

O filósofo escocês Hume (1964) concorda com Shaftesbury acerca da postura negativa em relação ao entusiasmo. Ele adverte seus leitores acerca da associação entre entusiasmo e superstição, gerando farsa/falsidade e fanatismo (HUME, 1964). Diferentemente de Shaftesbury, Hume demonstra reservas acerca da religião. Ele enxerga um concubinato entre religião e entusiasmo nocivo à

moralidade: “mas, onde os interesses da religião estiverem presentes, nenhuma moralidade pode ser imposta a um fervoroso entusiasta” (HUME, 1964, p. 462).

Concomitantemente aos filósofos desse período, teólogos também se pronunciaram com respeito do entusiasmo. Esse é o caso de Taylor, o qual publicou “História Natural do Entusiasmo”, em 1842. Um reputado erudito no estudo da Bíblia, da Teologia e da História do Cristianismo, Taylor chamou para si a tarefa de dismantelar e denegrir o entusiasmo cultivado e praticado por indivíduos e grupos do protestantismo e catolicismo do seu tempo. Embora discordando de Hume, seu contemporâneo, um agnóstico professo, Taylor concorda com ele no tocante aos danos causados pelo entusiasmo ao exercício da piedade e da fé cristãs: “Um temperamento ardente converte um entusiasta num zelote” (TAYLOR, 1834, p. 12).

Kierkegaard (1968), filósofo e teólogo dinamarquês do século XVIII, refere-se ao entusiasmo como uma condição da mente e do espírito, ora louvável, ora nociva. Como outros filósofos e teólogos dos séculos precedentes, Kierkegaard associa entusiasmo com melancolia. Em uma nota autobiográfica, ele escreveu (1968, p. 113):

Desde a idade tenra destinado a uma vida agonizante que poucos poderiam jamais imaginar, arremessado na mais profunda melancolia, e por esta ao desespero, vim a entender-me por meio da escrita. Consegui compreender a mim mesmo por meio da escrita. A origem do entusiasmo foi a ética. Ai de mim, eu estava em agonia para realizar a perfeição por causa da minha infelicidade que me afastava do resto da humanidade.

Possivelmente o tratamento mais extenso e profundo dado ao entusiasmo pelo ângulo da Teologia seja a obra de Knox, “Enthusiasm: A Chapter in the History of Religion” (1950). Knox despendeu 30 anos em escrevê-lo, concentrando-se em movimentos religiosos dos séculos XVIII e XIX, nos quais o entusiasmo foi uma característica proeminente. Líderes de numerosos movimentos religiosos compartilhavam de condutas a um só tempo de mistificação e piedade como se fossem irmãs siamesas. Durante os cultos aconteciam aberrações de conduta – por exemplo, jogarem-se ao chão espumando como em um ataque epiléptico ou despiem-se –, ações essas justificadas pela liberdade conferida pelo espírito.

Porém Knox, diferentemente de Shaftesbury, Hume e Taylor, não emitiu um juízo depreciativo sobre o entusiasmo imanente naqueles movimentos religiosos e outros. Ele se confessou perplexo sobre como o Eterno, a despeito de toda a fragilidade e perfídia humanas, podia realizar obras extraordinárias. No final de sua obra, ele arremata: “But my aim is to interpret enthusiasm, not to criticize it. If we would interpret it rightly, there is one point that must be seized on above all the rest – in itself enthusiasm is not a wrong tendency but a false emphasis”²⁶ (1950, p. 590).

Finalmente, uma contribuição da literatura de ficção resume o entusiasmo gerado, nutrido e expandido naquele que é, possivelmente, seu ambiente mais propício: a religião. Sinclair Lewis (1927) criou um personagem que dá o título à sua obra – Elmer Gantry –, um misto de rufião e beato.

A obra de Lewis materializou-se no cinema com o título de mesmo nome, traduzido para o português como “Entre Deus e o Pecado” (1960). Um belo tipo, voz envolvente e treino como caixeiro-viajante, Gantry (representado magistralmente por Burt Lancaster) cai como um raio no meio de um movimento revivalista americano no centro-oeste americano e, valendo-se da boa-fé da audiência, como da conivência da profetisa Falconer (estrelada de modo igualmente magistral por Jean Simmons), arrebatada, enleva, promove conversões e curas. Arrecada dinheiro com a facilidade e eficiência de um vendedor. Sua fala e suas ações constituem um perfeito manual do entusiasmo que viceja e prolifera em ambientes religiosos eletrizados pela emoção. Entretanto, tal como teve uma ascensão meteórica, Gantry sofre queda retumbante. Apanhado e denunciado publicamente pelo seu passado tortuoso, Gantry, em um gesto de aparente arrependimento, despede-se de sua benévola congregação com um refrão que o acompanha por toda parte: “E o que é o amor? / O amor é a estrela da manhã e do anoitecer. / Assim, cantem o amor de Deus!”.

Desviando o enfoque do entusiasmo da Filosofia e da Teologia para a Psicologia, nota-se uma quase completa omissão por parte de psicólogos em lidar com o construto entusiasmo. William James, cujo “The Varieties of Religious Experience” (As Variedades da Experiência Religiosa) teve uma influência poderosa no contexto da Psicologia americana, foi lacônico a seu respeito. Sua visão diverge da de Shaftesbury, Hume e Taylor, já que ele julga o entusiasmo legítimo e o associa à experiência de conversão (JAMES, 1958).

Resumindo o pensamento de filósofos, teólogos e psicólogos dos três séculos passados com relação ao entusiasmo, pode-se afirmar que: ele é, primeiro, uma condição emocional, conseqüentemente emergindo das camadas mais profundas da natureza humana; segundo, ele é frequentemente associado ao contexto religioso; e, por último, provavelmente esteja exposto à manipulação e à mistificação.

Embora afetado por suspeita e crítica, não há como contestar que entusiasmo é uma condição íntima. Ele pode manifestar-se por meio de uma variedade de movimentos e gestos – por exemplo, emoções faciais, o fixar do olhar para pessoas da audiência –, porém estes não podem existir à parte de condições interiores.

O que se pode aprender das perspectivas filosófica, teológica e psicológica com potencial de elucidar o entusiasmo docente? Ainda, o que haveria em comum entre o entusiasmo tal como observado nos seus protagonistas nos tempos e aqueles das salas de aula? O que discrepa neles?

O empírico

A dimensão subjetiva tornou-se saliente no estudo encetado por Monteiro (2003), no qual ela utilizou a metodologia de mixed methods (métodos mistos) – uma combinação de aproximações quantitativa (questionário) e qualitativa (entrevista). Seu estudo foi conduzido entre concluintes de dois cursos de graduação de uma universidade privada do Centro-Oeste: um curso da área de Humanas e o outro da área de Exatas.

Monteiro utilizou dois procedimentos na sua pesquisa que não haviam sido empregados em estudos precedentes: um foi a técnica do incidente crítico (FLANAGAN, 1954) e o outro foi a identificação nominal do professor entusiasmado pelo estudante respondente do questionário. Uma vez que esse estudante era concluinte, ele teria sido exposto ao maior número possível de professores no seu curso. Os professores identificados como entusiasmados foram entrevistados por Monteiro, sendo que o protocolo da entrevista espelhava o questionário respondido pelos estudantes, permitindo a ela detectar congruências e discrepâncias entre as duas fontes de informação. Os incidentes críticos foram obtidos dos estudantes.

Os dados dos questionários desvelaram associações importantes, por exemplo: a frequência dos professores entusiasmados, indicados pelos alunos; e o número de vezes que eles ensinaram determinadas disciplinas que não evidenciaram uma relação linear. Diferentemente, a associação entre as duas variáveis retratou uma curva “U” invertida, indicando seu ápice no número de vezes em que a disciplina foi lecionada, reduzindo-se daí em diante o número de professores entusiasmados.

Além disso, os incidentes críticos se constituíram em uma fonte de novos elementos e circunstâncias na definição do entusiasmo docente. Um desses elementos, que surgem nos professores entusiasmados, foi a forma rigorosa como eles tratavam a turma, relatada nos incidentes críticos. Alguns achados e procedimentos no estudo de Monteiro foram incorporados na investigação conduzida em 2009, especificamente itens do questionário, relatos dos incidentes críticos e indicação nominal dos professores entusiasmados (RODRIGUES JUNIOR; PASQUALI; MOURA, 2009). Este último estudo está sumariado a seguir.

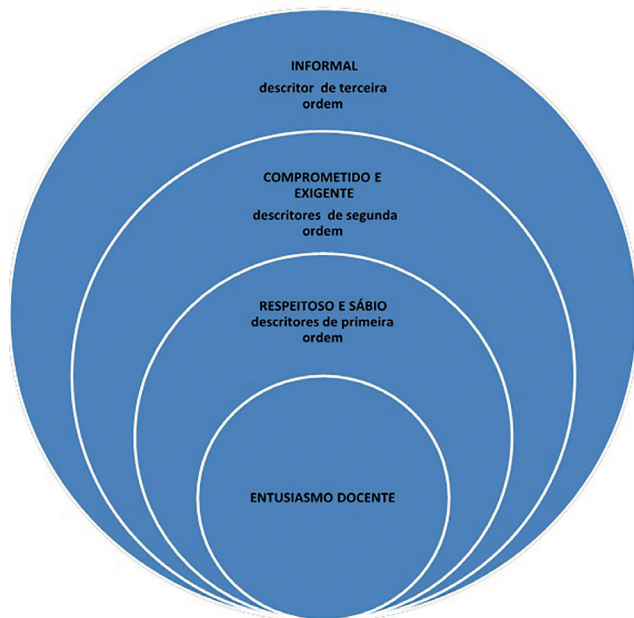
Um total de 457 estudantes, de seis cursos de nove Instituições de Educação Superior do Centro-Oeste brasileiro, respondeu a um questionário, cujo foco era o professor entusiasmado. O instrumento consistia de 29 itens, dos quais 5 centrados em dados demográficos e 24 em afirmações, de acordo com escala de Likert de cinco alternativas.

As afirmações eram fundamentadas em incidentes críticos, originários da dissertação de Monteiro (2003). Uma dessas afirmações era “Podia-se ver que seu entusiasmo resultava do seu domínio do conteúdo; essa pessoa era, de fato, um conhecedor do assunto”. O instrumento utilizado na pesquisa está no Anexo.

Os dados obtidos foram submetidos à análise fatorial, método estatístico adequado à redução de numerosas variáveis a poucos compostos denominados fatores (KIM; MUELLER, 1981; PASQUALI, 1999; COSTELLO; OSBORNE, 2005). Três fatores emergiram da análise, escalonados por sua importância: (1) respeitoso e sábio; (2) comprometido e exigente; e (3) informal. Os três fatores confluem no delineamento do professor universitário entusiasmado; explicitando, um professor universitário seria percebido pelos estudantes como entusiasmado dependendo de diferentes combinações dos três fatores nele imanentes. Da mesma forma, esses fatores indicam que o entusiasmo docente retrocede a causas mais profundas do que a exteriorização de gestos.

Esses dados tratados mediante a metodologia mista, na qual o quantitativo foi posto vis-à-vis com o qualitativo, permitiram aos pesquisadores compor um modelo com razoável número de componentes do entusiasmo docente. Esse modelo é integrado por três ordens de componentes, apresentadas na Figura. Como se pode ver, a primeira ordem é integrada pelos fatores oriundos da análise quantitativa dos dados, portanto com fundamentação adequada; as demais elipses apresentam, respectivamente, componentes que necessitam de aprofundamento na investigação e componentes de importância periférica em relação ao construto. O modelo proposto pode ser útil a pesquisadores que desejem explorar o construto no futuro.

Figura. Modelo empírico para o estudo do professor entusiasmado.



Fonte: elaborada pelos autores.

Considerações finais

No início deste artigo, teve-se por intenção apresentar argumentos dando sustentação ao entendimento de que o entusiasmo docente, aquele manifestado pelos docentes universitários, é um construto cujas raízes se assentam nos estratos profundos da natureza humana. Essa posição vai de encontro àquilo que tem sido pesquisado desde a década de 1960 até agora. Um grande número de estudos, indicados neste trabalho, toma como pressuposto que gestos, realizados pelo professor durante a instrução, constituem a essência do entusiasmo docente.

A posição deste texto fundamentou-se em três ordens de argumentos: (1) o etimológico, (2) o filosófico-teológico e (3) o empírico. Cada argumento foi apresentado e exposto. O último argumento resulta de um estudo conduzido nos anos 2008-2009 (RODRIGUES JUNIOR; PASQUALI; MOURA, 2009), cujos dados evidenciaram que o entusiasmo do professor universitário é proveniente de uma combinação de três fatores: primeiro, respeitoso e sábio; segundo, comprometido e exigente; e terceiro, informal.

Atentando-se para o apelo de Ball (2012) para que a pesquisa redunde no incremento da educação, o que pode ser dito acerca do professor entusiasmado na academia contemporânea? Primeiro, como visto, professores entusiasmados não podem ser “produzidos”; eles são formados desde o nascimento e por meio da trajetória pessoal. Portanto, não faz sentido treinar docentes para que se tornem entusiasmados em sala de aula. Segundo, professores entusiasmados podem ser identificados e apoiados. A vitalidade desse indivíduo pode ter um impacto inestimável no ambiente universitário.

Cabe, a esse ponto, uma explicação sobre o título do presente texto. Por que representar o professor entusiasmado como uma espécie ameaçada de extinção? Não seria essa uma representação a um só tempo pessimista e exagerada? Infelizmente, dados e ocorrências verificados ao longo da pesquisa convencem de que o professor entusiasmado, a despeito da importância que possa ter no contexto educacional, constitui-se, não poucas vezes, em um “estranho no ninho”. Dois registros materializam isso.

Primeiro, ao procurar instituições ou cursos nos quais se pudesse aplicar o questionário de pesquisa, uma delas – um curso de Medicina de uma IES pública federal – recusou sua participação. A razão alegada foi que, ao solicitar que o respondente do questionário identificasse nominalmente o professor entusiasmado, esse procedimento iria, com elevada probabilidade, criar uma linha demarcatória entre professores percebidos como entusiasmados e os demais, não possuidores dessa qualidade, o que, em decorrência, suscitaria mal-estar dentro do corpo docente.

Um segundo registro torna o título do artigo mais do que especulação. Dois professores entusiasmados com maior número de indicações em diferentes cursos e instituições relataram em entrevista que sofreram críticas de colegas e pressão de suas instituições pelo fato de serem e agirem em sala de aula diferentemente dos demais. Ambos, ao cabo de poucos anos, foram dispensados de suas instituições (privadas, ambas), a despeito de gozarem de elevada reputação como docentes por seus alunos.

Finalmente, concorda-se que o estudo do entusiasmo docente não é simples por causa da natureza complexa do construto. A contribuição deste artigo não é, definitivamente, conclusiva; espera-se, contudo, que ela propicie maior entendimento acerca do dessa importante característica de professores.

Recebido em: 12/07/2019

Aceito para publicação em: 23/08/2019

Notas

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Possui mestrado em Educação pela UCB e MBA em Gestão Educacional. Tem experiência nas áreas de docência, coordenação pedagógica, orientação educacional, gestão educacional, educação a distância, produção de material didático, tutoria e revisão textual, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior. Atua na área de gestão de pessoas na Diretoria de Capacitação do Instituto Federal de Brasília. E-mail: veras.sonia@gmail.com

2 Possui graduação, mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). É professora do Departamento de Psicologia Clínica da UnB, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações e é coordenadora do curso de graduação em Psicologia da UnB. Atuou como assistente técnica em perícias de Avaliação Psicológica pela União e na elaboração de Análise Profissiográfica (estudo científico do cargo) e Mapeamento de Competências em Segurança Pública no Brasil. Trabalha na área de avaliação psicológica. É coordenadora do Grupo de Pesquisa em Avaliação Psicológica em Segurança Pública e Privada, fundado em 2009. Atualmente, coordena o Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida (LabPAM/UnB). É psicometrista, com experiência em construção e validação de testes, escalas e outras medidas psicológicas, em seleção de pessoal (pública e privada) e gestão de pessoas. E-mail: crisfaiad@gmail.com

3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Católica de Brasília (UCB). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Albert Einstein de Brasília. Graduada em Relações Internacionais pela Universidade Católica de Goiás. Atualmente, leciona no curso de Pedagogia do Centro Universitário UniProjeção e na Pós-Graduação em Educação do Centro de Aprendizagem e Aperfeiçoamento Profissional Superior em Brasília (CAAPS). E-mail: jaquelinefrodrigues@hotmail.com

4 Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista socioeducativo e psicólogo da Secretaria de Justiça e Cidadania. E-mail: tatiana.moreira@gmail.com

5 Mestre e doutor pela Emory University, em Atlanta, Georgia, Estados Unidos. Nos últimos 20 anos foi professor da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Católica de Brasília (UCB). Membro da American Educational Research Association desde 1980. Publicou cinco

livros na área de Educação, particularizando a capacitação de docentes da Educação Superior. E-mail: florenciomeister@gmail.com

6 Tradução nossa: “Porém meu objetivo é interpretar o entusiasmo, não criticá-lo. Se pudéssemos interpretá-lo corretamente, deveríamos agarrar-nos a um ponto mais do que a qualquer outra coisa – em sua essência o entusiasmo não é uma tendência errônea, mas uma ênfase equivocada”.

Referências

ARNDT, William; GINGRICH, F. Wilbur. **A greek-english lexicon of the New Testament and other early Christian literature**. Chicago: The University of Chicago Press, 1959.

BALL, Arnetha. To know is not enough: Knowledge, power, and the zone of generativity. **Educational Researcher**, v. 41, n. 8, p. 283-293, 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189x12465334>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BARNES, Laura; BARNES, Michael. Academic discipline and generalizability of student evaluations of instruction. **Research in Higher Education**, v. 34, n. 2, p. 135-149, 1993. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00992160>. Acesso em: 8 abr. 2019.

BETTENCOURT, Edward *et al.* Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behavior and achievement. **American Educational Research Journal**, v. 20, n. 3, p. 435-450, 1983. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1984-10697-001>. Acesso em: 12 jun. 2019.

COFFMAN, William E. Determining students' concepts of effective teaching from their ratings of instructors. **Journal of Educational Psychology**, v. 45, n. 5, 277-286, 1954. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1955-03065-001>. Acesso em: 12 jun. 2019.

COSTELLO, Anna B; OSBORNE, Jason W. Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. **Practica Assessment, Research & Evaluation**, v. 10, n. 7, p. 1-9, jul. 2005.

DILLON, John .A classification of research questions. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 3, p. 327-361, 1984. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1170452?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 10 jun. 2019.

ELMER GANTRY. Direção: Richard Brooks. Produção: Bernard Smith. Los Angeles: MGM, 1960.

FANCHON F. Funk *et al.* The cooperating teacher as most significant other: a competent humanist. **Action in Teacher Education**, v. 4, n. 2, p. 57-64, 1982.

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01626620.1982.10519106>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FLANAGAN, John. The critical incident technique. **Psychological Bulletin**, v. 31, n. 4, p. 327-358, 1954. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fh0061470>. Acesso em: 5 abr. 2019.

HUME, David. **The philosophical works**. v. 2. London: Scientia Verlag Aalen, 1964.

JAMES, William. **The varieties of religious experience**. New York: Mentor Books, 1958.

KELLER, Melanie *et al.* Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. **Educational Psychology Review**, v. 28, n. 4, p. 743-769, 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-015-9354-y>. Acesso em: 12 abr. 2019.

KIERKEGAARD, Sören. **The difficulty of being Christian**. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 1968.

KIM, Jae-On; MUELLER Charles. **Factor analysis: statistical methods and practical issues**. Beverly Hills: Sage Publications, 1981.

KNOX, Ronald. **Enthusiasm: A chapter in the history of religion**. New York: Oxford University Press, 1950.

KUNTER, Mareike *et al.* Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. **Contemporary Educational Psychology**, v. 36, n. 4, p. 289-301, 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ939487>. Acesso em: 23 jun. 2019.

LEWIS, Sinclair. **Elmer Gantry**. San Diego: Harcourt Trade Publishers, 1927.

LI, Rose Yanhong; KAYE, Mike. A case study for comparing two service quality measurement approaches in the context of teaching in higher education. **Quality in Higher Education**, v. 4, n. 2, p. 103-113, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1353832980040202>. Acesso em: 5 maio 2019.

MASTIN, Victor. Teacher enthusiasm. **The Journal of Educational Research**, v. 56, n. 7, p. 385-386, 1963. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1963.10882963>. Acesso em: 5 maio 2019.

McKINNEY, C. Warren *et al.* Some effects of teacher enthusiasm on student achievement in fourth grade social studies. **Journal of Educational Research**, v. 76, n. 4, p. 249-253, mar./apr. 1982. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.1983.108854602963>. Acesso em: 5 maio 2019.

MONTEIRO, Simone Maria. **O professor universitário entusiasmado: um estudo qualitativo-quantitativo de características do construto**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.

MURPHY, Cheryl; WALLS, Richard. Concurrent and sequential occurrences of teacher enthusiasm behaviors. *In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION*, 1984, New Orleans. **Paper presented...** New Orleans, 1984.

NEILSON William (Ed.). **Webster's new international dictionary of the English language**. 2. ed. Springfield: G.C. Merriam Company Pub, 1947.

ONWUEGBUZIE, Anthony et al. Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: a validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. **American Educational Research Journal**, v. 44, n. 1, p. 113-160, 2007. Disponível em: . Acesso em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0002831206298169?journalCode=aera>. 10 jun. 2019.

OROSZ, Gábor *et al.* Teacher enthusiasm: A potential cure of academic cheating. **Frontiers in Psychology**, v. 6, p. 1-12, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/20628783/Teacher_enthusiasm_a_potential_cure_of_academic_cheating. Acesso em: 15 abr. 2019.

PASQUALI, Luiz. Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção. In: _____. (Org.). **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida, 1999. p. 37-71.

PATRICK, Brian; HINSLEY, Jennifer; KEMPLER, Toni. "What's everybody so excited about?: The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. **The Journal of Experimental Education**, v. 68, n. 3, p. 217-236, 2000. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220970009600093>. Acesso em: 5 maio 2019.

PERELMAN, Chaim. **Traité de l'argumentation**. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1988.

RODRIGUES JUNIOR José Florêncio; PASQUALI, Luiz; MOURA, Cristiane Faiad de. Dimensões do construto entusiasmo como percebido em professores universitários. **Avaliação Psicológica**, v. 8, n. 3, p. 391-403, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v8n3/v8n3a11.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

RYANS, David. **Characteristics of teachers**. Washington, DC: American Council on Education, 1970.

SHAFTESBURY, Anthony Ashley Cooper, 3rd earl of. **Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SOUZA, Carlos Alberto Lopes de *et al.* No balanço do entusiasmo: Reconhecendo oscilações manifestadas em professores universitários entusiasmados. *In*: FAIAD, Cristiane *et al.* **O professor universitário entusiasmado**: seis estudos sobre uma espécie em extinção. Brasília: Edição do Autor, 2014.

TAYLOR, Isaac. **Natural history of enthusiasm**. London: Holdsworth & Ball, 1834.

WINEBURGH, Adele. **The effect of enthusiastic teaching on the listening comprehension of kindergarten children**. 1990. Dissertação (Mestrado) – Mercer University, Atlanta, 1990.

WOOD, Andrea; MURRAY, Harry. Effects of teacher enthusiasm on student attention, motivation, and memory encoding. *In*: THE ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1999, Montreal, Canada. **Paper presented...** Montreal, 1999.

YOUNG, Edith M. **Effect of teacher enthusiasm on vocational business education**: student achievement. 1973. Tese (Doutorado) – University of Missouri, Columbia, 1973.

ANEXO

Escala de Avaliação do Professor Entusiasmado (EAPE)

Um Professor Entusiasmado

Você está concluindo sua graduação. Teve mais de uma dezena de professores lecionando diferentes disciplinas. Pois bem, peço identificar um deles que lhe tenha chamado atenção por ter sido entusiasmado(a) ao ministrar sua disciplina.

A seguir, apresento-lhe algumas proposições que se aplicam ou não a esse(a) professor(a). Anexo a cada proposição ou enunciado vem uma sequência de alternativas que representam sua percepção sobre essa pessoa. Elas variam entre concordo fortemente e discordo fortemente. Marque com um x a que melhor caracterizar aquele(a) professor(a). Peço assinalar todas as proposições, mesmo quando não estiver inteiramente seguro(a) na sua percepção.

Asseguramos a anonimidade de suas respostas. Ou seja, os dados serão tratados coletivamente, não individualmente.

Antes do questionário propriamente dito, peço fornecer algumas informações sobre você e sobre o professor em questão.

Dados sobre você

01. Instituição onde estuda: _____
02. Sexo: () feminino () masculino
03. Curso de que é aluno(a): _____
04. Faixa etária: () entre 20 e 24 anos () entre 25 e 29 anos
() mais de 30 anos

Dados sobre o(a) professor(a)

05. Sexo: () feminino () masculino

Acrescentaria bastante à análise dos dados se lhe fosse possível registrar o nome do(a) professor(a) entusiasmado(a) a que você se refere.

Nome do(a) professor(a): _____

Suas percepções sobre o(a) professor(a) entusiasmado(a)

Por favor, assinale com um x, no parêntese correspondente, a alternativa que melhor representa sua percepção.

Agradecemos muito sua colaboração. Se tiver interesse em receber os resultados deste estudo, forneça, a seguir, seu e-mail:

06. Na minha percepção esse(a) professor(a) acreditava que valores como honestidade, trabalho, respeito ao próximo, deveriam orientar as ações dos indivíduos.
- () Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente

07. Não se podia ter certeza de quando ele(a) viria para aula com boa disposição.
- () Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente

08. O(a) professor(a) entusiasmado(a) que tenho em mente não faltava à aula à toa.
- () Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente

09. Bom(boa) professor(a), mas meio boa-vida. Horário para ele(a) não valia.
() Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente
10. Em sala de aula ou fora dela, era sempre uma pessoa entusiasmada.
() Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente
11. Às vezes, por causa do seu entusiasmo, ele(a) falava conosco sério, quase em um tom de repreensão.
() Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente
12. A aula desse(a) professor(a) não tinha muita variedade. Ele(a) dava aula expositiva usando quadro de giz ou retroprojeter e só, tal como os outros.
() Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente
13. Exercícios, provas e tarefas eram sempre revisados em sala de aula por esse(a) professor(a). Gastava tempo corrigindo erros que cometíamos.
() Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente
14. Embora entusiasmado(a), as notas/menções da turma eram geralmente baixas.
() Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente
15. Fora da sala de aula era uma múmia; porém, em sala de aula, era como um vulcão em atividade.
() Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente
16. Podia-se ver que o entusiasmo era resultado do quanto ele(a) sabia a matéria. Era mesmo um(a) “expert” no assunto.
() Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente

17. Junto com o conteúdo das aulas, esse(a) professor(a) nos passava a convicção de que vale a pena ser honesto, esforçado, respeitador do próximo.

- Concordo fortemente Concordo Em dúvida/Não se aplica
 Discordo Discordo fortemente

18. Cortês. Sempre nos cumprimentava ao entrar em sala e ao sair, ou mesmo quando nos encontrava fora da classe.

- Concordo fortemente Concordo Em dúvida/Não se aplica
 Discordo Discordo fortemente

19. Trazia textos novos, interessantes para a sala e nos estimulava a lê-los.

- Concordo fortemente Concordo Em dúvida/Não se aplica
 Discordo Discordo fortemente

20. Era um tipo meio reservado(a). Concentrava-se na aula e não interagía muito conosco.

- Concordo fortemente Concordo Em dúvida/Não se aplica
 Discordo Discordo fortemente

21. Sentava-se à mesa e ali se mantinha durante todo o tempo da aula.

- Concordo fortemente Concordo Em dúvida/Não se aplica
 Discordo Discordo fortemente

22. Em pouco tempo sabia o nosso nome de cor.

- Concordo fortemente Concordo Em dúvida/Não se aplica
 Discordo Discordo fortemente

23. Estimulava-nos a dar o melhor de nós na disciplina.

- Concordo fortemente Concordo Em dúvida/Não se aplica
 Discordo Discordo fortemente

24. Não havia hora para começar ou terminar a aula.

- Concordo fortemente Concordo Em dúvida/Não se aplica
 Discordo Discordo fortemente

25. O entusiasmo compensava a deficiência de conhecimento da disciplina.

- Concordo fortemente Concordo Em dúvida/Não se aplica
 Discordo Discordo fortemente

26. Mais para tímido(a) do que para eufórico(a); quase nunca nos fitava.
() Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente
27. Mesmo quando errávamos, ele(a) nos corrigia com boa disposição.
() Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente
28. Não apenas conhecia bem a matéria, mas tinha familiaridade com outros domínios do conhecimento.
() Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente
29. Penso que, por causa dos seus pontos de vista, alguns dos seus colegas não se davam bem com ele(a).
() Concordo fortemente () Concordo () Em dúvida/Não se aplica
() Discordo () Discordo fortemente

Criatividade: educação e escrita criativa

LILIAN VIEIRA DA ROCHA RIBEIRO¹

IGNACIO AGUADED²

MARI CARMEN CALDEIRO PEDREIRA³

Resumo: Tendo em vista as profundas modificações pelas quais as sociedades estão passando nas últimas décadas, principalmente com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, este artigo apresenta a criatividade como elemento-chave para adaptar-se às mudanças. A criatividade desempenha um papel determinante nos processos de adaptação dos indivíduos ao meio em que vivem. O pensamento criativo supõe uma atitude, uma perspectiva, que leva a procurar ideias, manipular conhecimento e experiência. Assim, após apresentar o que deve ser entendido por criatividade, aponta-se a necessidade de uma educação criativa e discutem-se alguns aspectos relevantes sobre a escrita criativa, apresentando, ao final, algumas sugestões de textos e jogos criativos.

Palavras-chave: Criatividade. Escrita criativa. Educação. Jogos criativos.

Creativity: education and creative writing

Abstract: Consider the profound changes that societies are going through in recent decades, especially with the development of information and communication technologies, this article presents creativity as a key element in adapting to change. Creativity plays a decisive role in the processes of adaptation of individuals to the environment in which they live. Creative thinking assumes an attitude, a perspective, that leads to seeking ideas, manipulating knowledge and experience. Thus, after presenting what should be understood by creativity, we point out the need for a creative education, as well as discuss some relevant aspects about creative writing and, finally, make some suggestions for texts and creative games.

Keywords: Creativity. Creativity texts. Education. Creative games.

Creatividad: educación y escritura creativa

Resumen: Considerando los profundos cambios que las sociedades han experimentado en las últimas décadas, especialmente con el desarrollo de las tecnologías de información y de comunicación, este artículo presenta la creatividad como un elemento

clave para adaptarse al cambio. La creatividad juega un papel decisivo en los procesos de adaptación de los individuos al entorno donde viven. El pensamiento creativo asume una actitud, una perspectiva, que lleva a buscar ideas, a manipular el conocimiento y la experiencia. Por lo tanto, después de presentar lo que se debe entender por creatividad, señalamos la necesidad de una educación creativa, así como discutimos algunos aspectos relevantes a la escritura creativa y, finalmente, hacemos sugerencias para textos y juegos creativos.

Palabras clave: Creatividad. Escritura creative. Educación. Juegos creatives.

Introdução

Nos últimos anos, a criatividade se situou no centro dos debates em áreas tão díspares como a filosofia pós-estruturalista, a teoria literária, a ciência do caos e da complexidade, a cosmologia, a biologia evolutiva e a genética, a neurociência, a psicologia cognitiva e a inteligência artificial, a mecânica quântica e a física teórica (LOVELESS; WILLIAMSON, 2017). A criatividade é, simultaneamente, tanto um atributo quanto um processo que se verifica e se desenvolve no nível do indivíduo (GALVÃO, 1999). Sabe-se também que inúmeras variáveis concorrem para o seu desenvolvimento (OSTROWER, 2002; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; EYSENCK, 1999), algumas no âmbito da cultura, outras mais próximas da dimensão institucional, sobretudo relacionadas à forma de gestão; por fim, há as condições que são singulares a cada indivíduo.

Metodologia

Para o entendimento do que é criatividade, pensamento ou processo criativo, busca-se identificar e caracterizar os seus parâmetros a partir da revisão de literatura em diversas áreas. Visando elucidar o tema em relação à escrita criativa, utilizam-se dados de entrevistas realizadas por Moura (2014). Para finalizar, realizou-se um levantamento para compilar as atividades e os jogos criativos em páginas da web, nomeadamente sites e blogs, como também a partir dos livros e artigos de Rodríguez-Estrada (1995, 2006, 2008), além da experiência de trabalho voltada para o fomento da criatividade nos diferentes âmbitos.

Uma saída criativa

As duas histórias apresentadas a seguir revelam a essência daquilo que se pretende dialogar neste artigo: a criatividade. Na primeira história, conta-se que, em um arranha-céu de Nova Iorque, havia queixas dos usuários “porque os elevadores eram muito lentos”. A gerência consultou vários profissionais, e as soluções apresentadas foram: construir mais elevadores (a um custo eleva-

díssimo), dar-lhes mais rapidez, coordenar seus movimentos segundo outros critérios. Um psicólogo propôs a colocação de espelhos, e essa foi a solução que funcionou. O psicólogo captou que o problema, no fundo, não era de velocidade, e sim de tédio e enfado. Assim, os espelhos mantiveram as pessoas entretidas (RODRÍGUEZ-ESTRADA, 2006).

A segunda história, bastante divulgada na internet, é a do cego e do publicitário. Havia um cego sentado na calçada em Paris, com um boné a seus pés e um pedaço de madeira, com o seguinte escrito em giz branco: “Por favor, ajude-me, sou cego”. Um publicitário, que passava em frente a ele, parou e viu umas poucas moedas no boné e, sem pedir licença, pegou o cartaz, virou-o, pegou o giz, escreveu um texto diferente, voltou a colocar o pedaço de madeira aos pés do cego e foi embora. Pela tarde, o publicitário voltou a passar pelo cego que pedia esmola, porém, agora, o seu boné estava repleto de notas e moedas. O cego reconheceu as pisadas do publicitário e lhe perguntou se havia sido ele quem reescreveu seu cartaz, sobretudo querendo saber o que havia escrito ali. O publicitário então respondeu: “Nada que não esteja de acordo com o seu anúncio, mas com outras palavras. Está escrito: “Hoje é primavera em Paris e eu não posso vê-la” (ROSA, 2014).

Ambas revelam soluções aparentemente simples para problemas diários e apontam para a necessidade de “um novo olhar” diante da vida e das situações. Cabe salientar que, por muitos anos, o fenômeno da criatividade foi tido como um ato místico, incompreensível e inexplicável, capaz de igualar o homem ao divino por meio da criação (DOLLINGER, 2007), e foi marcado por correntes filosóficas, sociais ou científicas que desde sempre procuraram explicá-lo.

Em 1950, Guilford, alertou para a necessidade de um maior investimento nos estudos sobre a criatividade, em seu discurso de posse na Associação Americana de Psicologia. Essa intervenção provocou um crescimento exponencial dos estudos nessa matéria, de tal forma que alguns investigadores apontam um antes e um depois do discurso de Guilford (MORAIS, 2001; CARNAZ, 2013). Desses avanços, foi possível sistematizar um conjunto de teorias e correntes que, ao longo dos tempos, procuraram explicar o fenômeno da criatividade.

Entretanto, os progressos registrados não foram suficientes para eliminar do senso comum diversos preconceitos, relacionados com esse tema: associação a doenças mentais ou à sanidade mental; identificação com a excentricidade ou hiperatividade; relação com a inspiração súbita, sem trabalho e sem explicação; atributo, privilégio de poucos; confusão com termos como imaginação, novidade, inovação, originalidade. O que também foi referido por Carnaz (2013, p. 6), ao afirmar que: “criatividade é um conceito complexo. E a sua dificuldade reside não só em definir o seu construto como, também, em separar as concepções errôneas que, ao longo dos séculos, a ele foram associadas”.

Tendo em conta esses aspectos, buscar-se-á entender melhor esse fenômeno, abordando os motivos pelos quais se considera a relevância de que se produza uma educação criativa em casa e nas escolas, tendo em conta as investigações realizadas por diversos pesquisadores, como Loveless e Williamson (2017), Costa (2016), Robinson (2010, 2015), Stevenson (2015), Menchén-Bellón (2012, 2015), Carnaz (2013), Florida (2010), Seabra, (2008), Rodríguez-Estrada (2006, 2008), Chaffe (2000), Alencar (1992), Dewey (1979), entre outros, que destacam a necessidade de uma educação que desenvolva a potencialidade criativa dos educandos. Por fim, com uma visão pragmática, procurou-se trazer algumas sugestões de textos e atividades criativas para serem usadas por pais e educadores, considerando a urgência desse tema nas famílias e nas escolas.

Apontam-se a seguir algumas justificativas para fomentar a criatividade: Einstein dizia que “não podemos pretender que as coisas mudem se continuamos fazendo o mesmo” (MENCHÉN-BELLÓN, 2015); portanto, a educação criativa exige mudanças de hábitos e ruptura com o comodismo e a estagnação. Enquanto qualidade humana, a criatividade deve ser estudada a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, ou seja, aquilo que um indivíduo descobriu é novo e não importa se em outro lugar do mundo alguém descobriu a mesma coisa. A novidade pode ser grande ou modesta, como alguém que inventou algo muito útil ou uma criança que acaba de fazer seu desenho.

Atributo e processo

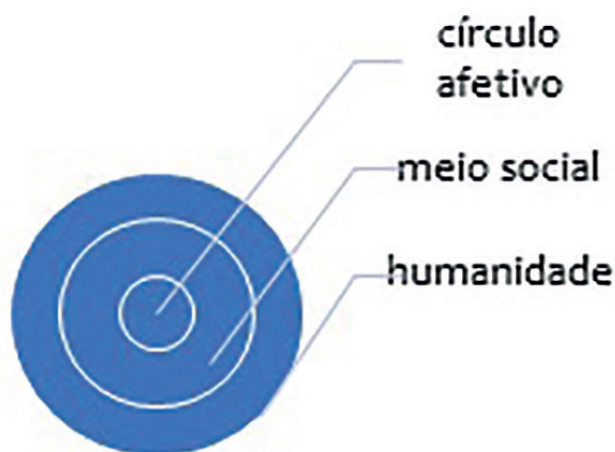
A criatividade é um fenômeno com múltiplas facetas e é por isso que desafia uma definição precisa (TORRANCE, 1988). A criatividade é descrita, ao mesmo tempo, como um atributo e como um processo que se verifica e se desenvolve no nível do indivíduo e da sociedade (DE MASI, 2002/2003; GALVÃO, 1999). Observa-se como nas crises e guerras surgiram grandes invenções. Nesse sentido, relembra-se que a crise traz progresso. A respeito disso, Menchén-Bellón (2015) comenta que a criatividade nasce da angústia como o dia nasce da noite escura. Na crise, nasce a invenção, as descobertas e as grandes estratégias.

Nessa direção, valor é um tema evasivo e subjetivo. De acordo com Rodríguez-Estrada (2008), em termos gerais, pode-se distinguir três graus ou níveis para avaliar o produto: I. O produto é valioso para o círculo afetivo do sujeito criador; II. É valioso para seu meio social; III. É valioso para a humanidade. A seguir, apresentam-se, de forma gráfica (Figura), os três graus para avaliar um produto.

Pode-se considerar que existem três níveis de criação: I. O nível elementar ou de interesse pessoal e familiar; II. O nível médio ou de ressonância laboral e profissional; III. O nível superior ou da criação transcendente o universal. A definição exata do que é criatividade se torna um fator muito complexo pela existência de diversos parâmetros que devem ser analisados. Existem muitos ti-

pos de definições e linhas de estudos – o conceito de criatividade se une a fatores cognitivos, fatores psicológicos (associado à capacidade, aos modelos de pensamento, às competências de cada indivíduo, ao domínio do pensamento), fatores motivacionais (intrínsecos e orientados a tarefas), fatores de personalidade (autoeficácia, capacidade de arriscar, de desafiar, entre outros), fatores ambientais e fatores sociais, além de interesse pelo apoio e estímulo à criatividade.

Figura - Graus ou níveis para avaliar um produto.



Fonte: elaborado com base em Rodríguez-Estrada (2008).

Apesar de, muitas vezes, a criatividade ser conceituada como algo impossível de ser definido, inserindo-se em um campo complexo de entendimento, e de seus atos criativos não seguirem uma frequência previsível, muitos estudos são realizados pela necessidade e importância que a criatividade tem na sociedade desde seu primórdio até o período atual (FABRETE, 2015). De acordo com Seabra (2008), “talento”, “genialidade”, “prodígio” e “sobredotação” são termos que competem para definir o mesmo fenômeno: a capacidade de resolver problemas de forma original e produzindo um resultado útil e valioso. A criatividade tem uma vertente integradora porque tenta aglutinar no processo educativo o desenvolvimento total do ser humano. Por várias razões, ela é uma fonte fundamental de sentido à vida (MENCHÉN-BELLÓN, 2015).

A criatividade se torna tão fascinante por duas razões: em primeiro lugar, a maioria das coisas interessantes, importantes e humanas são resultado da criatividade. A segunda razão é que, quando se entrega a ela, sente-se que se está vivendo mais plenamente que durante o resto da vida (HÁSIKSZENTMIHALYI, 1998). Na mesma perspectiva, Robinson (2009) alerta repetidas vezes que, quando se desfruta fazendo aquilo que mais se gosta, alcança-se a máxima qualidade

na tarefa, ao mesmo tempo que se está desenvolvendo a criatividade. O problema é que não se é consciente dos próprios talentos e inclinações naturais. A respeito disso, alguns princípios básicos que ajudem a avançar para um futuro mais sustentável e mais próspero são esboçados por Florida, Mellander e Stolarick (2011), os quais são listados a seguir.

Um primeiro princípio é que todos os seres humanos, sem exceção, são criativos. A verdadeira chave do crescimento econômico se encontra em aproveitar plenamente o talento criativo que há em todos. Um segundo princípio é que é preciso criar bons postos de trabalho, e em grande quantidade. Um terceiro princípio é a necessidade de reformar o sistema educativo. Precisa-se de um sistema de aprendizagem e de desenvolvimento alinhado com a nova economia criativa.

Um quarto princípio é que é preciso de um novo contrato social. Um quinto princípio é que se necessita construir a infraestrutura do futuro, e não se limitar à do passado. Por tudo isso, destacar a dimensão da criatividade na educação implica promover, principalmente, atitudes criadoras, dinamizando as potencialidades individuais, favorecendo a originalidade, a apreciação do novo, a inventividade, a expressão individual, a curiosidade e a sensibilidade diante dos problemas, a receptividade no tocante às novas ideias, à percepção e à autodireção (FABRETE, 2015; SILVA, 2014).

Nesse sentido, atrever-se a ser criativo requer uma grande curiosidade como Leonardo da Vinci, que tinha um caderno no qual anotava tudo; exige ter uma grande paciência e fé como Thomas Edison, que para fabricar a lâmpada elétrica teve de passar por 999 experiências que fracassaram; e outro atrevimento seria saber olhar a realidade como se estivesse aprendendo a ver o mundo como fez Picasso (MENCHÉN-BELLÓN, 2012).

O processo criativo

Considerando o processo criativo, há um consenso de que ele ocorre prioritariamente envolvendo questões com as quais já existe um grau de envolvimento e esforço mental, em vez de ser produto de um pensamento repentino, totalmente desvinculado do assunto a que se aplica (PINHEIRO, 2009). Dos estudos realizados, nomeadamente por Guilford (1950), conforme apontado anteriormente, três conclusões foram aferidas que são pontos fundamentais para as discussões levantadas neste artigo: 1) Todos, sem exceção, possuem potencial criativo; 2) O potencial é independente de idade, gênero, raça ou condição social; 3) O potencial pode ser descoberto e desenvolvido pela ação de uma pedagogia apropriada (JAOUI, 1995).

Nesse sentido, Rhodes (1961) propôs um modelo que apresenta quatro referências recorrentes no ato criativo: Press (ambiente ou contexto), Person (pessoa criativa), Process (processo criativo) e Product (produto criativo), cujo

conhecimento da forma como se conjugam, no espaço escolar, poderá estabelecer as condições favoráveis à promoção da criatividade e à expansão do conhecimento por parte do indivíduo. Essas quatro referências recorrentes no ato criativo são chamadas por Money (1963, p. 81) de facetas. Ele afirma que “o problema da compreensão da criatividade depende de quatro facetas diferentes daquelas que a pessoa pode estar implicada de forma distinta”. Todos têm uma concepção implícita de criatividade que faz referência a uma ou várias facetas.

Na mesma direção, Kneller (1978, p. 15) reconhece em seus estudos quatro dimensões em que a criatividade está inserida:

Ela pode ser considerada do ponto de vista da pessoa que cria, isto é, em termos de fisiologia e temperamento, inclusive atitudes pessoais, hábitos e valores. Pode também ser explanada por meio de processos mentais – motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação – que o ato de criar mobiliza. Uma terceira definição focaliza influências ambientais e culturais. Finalmente, a criatividade pode ser entendida em função de seus produtos, como teorias, invenções, pinturas, esculturas e poemas.

Para Chaffe (2000), viver a vida de forma criativa significa levar os talentos criativos e a capacidade de pensamento criativo a todas as dimensões da vida. Na mesma direção, Seabra (2008, p. 3) afirma que “na verdade, exprimimos criatividade todos os dias, desde o momento em que acordamos até àquele em que adormecemos”. De acordo com Ribeiro (2015), as características da criatividade, segundo a literatura, são: capacidade de solucionar problemas; fluência; pensamento por metáforas; originalidade; concentração; autorrealização; elaboração; inovação; perspectiva incomum; fantasia; emoção; pensamento por analogias; inconformismo; impulsividade; confiança em si; persistência; energia; liderança; visionário; otimismo; tolerância à frustração.

Com a intenção de apontar algumas justificativas para que se promova uma educação criativa, será apresentado a seguir um pequeno texto, que é o testemunho de uma mãe sobre como educa sua filha, procurando desenvolver seu potencial criativo. Ela afirma:

Educar uma criança é um desafio, tanto física quanto mentalmente, pois exige muita criatividade. Como mãe solteira, tento técnicas diferentes para incentivar a minha filha, pensando em novas e diferentes maneiras de manter a sua concentração durante os estádios iniciais de aprendizagem. Por exemplo, para todos os meses do ano e todos os dias da semana há um conto, já que eu enfeito o assunto com histórias para aumentar a sua aprendizagem. Brinco com ela fingindo ser a filha e ela a mãe, o que me ajuda a entender como ela me vê como mãe, e proporciona-lhe uma oportunidade de expressar os seus sentimentos. Tento estimular a sua criatividade (e preser-

var a minha sanidade) fazendo-a participar no processo de cozinhar. Dou-lhe casca de legumes e uma panela para que ela possa preparar a sua própria “sopa”. Recortamos fotografias de catálogos com móveis, tapetes e cortinas e ela cola-as em caixas de papelão, criando a sua própria decoração de interior [...]. A criatividade é um impulso instintivo meu que direcionou para ela de muitas maneiras: sou uma costureira para a Festa das Bruxas, uma conselheira nas horas de angústia, uma enfermeira para os acidentes inevitáveis da vida, uma organizadora de festas, um chef gourmet, uma professora ganhadora de prêmios e, sobretudo, uma amiga (CHAFFEE, 2000, p. 79).

Nesse trecho, a mãe conta como educa sua filha, procurando desenvolver a criatividade a partir de estímulos, procurando “técnicas diferentes” e “novas e diferentes maneiras” e tentando “estimular sua criatividade”. Nesse caso, são as atividades que ela realiza com a filha, como as histórias contadas diariamente, as brincadeiras nas quais invertem os papéis de mãe e filha, a participação da filha no processo de cozinhar, a atividade de decoração, entre outras.

Ao verificar algumas ações da mãe, a partir dos verbos que ela conjuga em seu texto, encontram-se: incentivar, pensar, manter, enfeitar, aumentar, brincar, fingir, proporcionar, expressar, estimular, participar, cozinhar, recortar, colar, criar, entre outros, todos vinculados à criatividade, à intenção e ao compromisso de educar. A respeito disso, no livro “Manual de métodos criativos”, o autor alemão Joachim Sikora declara que, em um simpósio sobre criatividade, os pesquisadores ali presentes associaram mais de 400 significados diferentes ao termo criatividade. E são muitas as ações que podem ser implementadas para desenvolver o potencial criativo.

O ambiente criativo

Primeiramente, considera-se de extrema relevância levantar discussões em torno do ambiente ou contexto em que se desenvolve o potencial criativo. Nesse sentido, acredita-se que uma fonte importante para aprender a pensar são os estudos na escola. Aprende-se a formular perguntas para sondar o ambiente; a buscar informação; a que tipo de ideias prestar atenção e como pensar sobre elas. Sobre esse tema, Rodríguez-Estrada (1995, p. 16) afirma que “se alguém não manifesta criatividade é porque deixou atrofiar (ou seus pais ou professores atrofiaram suas potencialidades)”. Assim, vê-se a responsabilidade dos pais e da escola nesse processo. Ao não desenvolver, estimular, motivar, criar condições... está-se atrofiando, o que é realmente muito grave.

Robinson (2015) desenvolve sua teoria sobre a escola, especificamente acerca do papel destrutivo da criatividade que a escola exerce sobre as crianças. Ele considera que a figura do docente é determinante para conseguir que o aluno fomente a criatividade em seu centro educativo, pois o professor tem que

potencializar o talento, não só priorizar os resultados finais, e ainda permitir o erro, pois dos erros se aprende. “A escola deve acolher, criativamente, os alunos e dar-lhes, a todos, a oportunidade de mostrarem o que valem, com vista à sua formação integral” (MARTINS, 2000, p. 85).

Na mesma direção, Boccolini (2016) afirma que é necessário que os professores se atrevam a desafiar a rotina do trabalho diário, que gerem ambientes sensoriais, de comunicação, em que os alunos se sintam acolhidos, estimulados para expressar suas ideias, seus pensamentos, suas emoções, seus sentimentos, e que isso seja assumido como parte do processo de aprendizagem. Essa autora (2016) ainda destaca a frase dita por Dewey: “se ensinamos os alunos de hoje como ensinávamos ontem, estamos lhes roubando o futuro”.

Carnaz (2013) propõe que a escola deve promover a flexibilidade, a abertura à novidade, a capacidade de adaptação, novas formas de ver e realizar as tarefas, a coragem para enfrentar o inesperado. Philip Gammage propõe, segundo Craft (2000), que a educação não deveria focalizar “answering the question”, e sim enfatizar “questioning the answer”. Dessa forma, o que o autor propõe é que a educação, em vez de estimular a escrever uma única resposta, deveria incentivar a encontrar as perguntas, ou seja, em uma aula de matemática, por exemplo, no lugar de perguntar qual é o resultado de $5+5$, que é igual a 10 invariavelmente, deveria perguntar quais números somados poderiam resultar em 10. Dessa forma, há múltiplas respostas, e isso é estimulante para o aluno.

Por outro lado, a natureza misteriosa e/ou desconhecida da criatividade, a associação da criatividade à indisciplina, desobediência ou comportamentos desviantes, a assunção errônea do abandono de regras e princípios são ideias preconceituosas, fundamentadas no desconhecimento que impedem o objetivo essencial da promoção da criatividade na escola. Nessa direção, aponta-se a necessidade de um compromisso dos docentes, gestores e envolvimento de toda a comunidade escolar, no sentido de ressignificar esses conceitos, extinguindo esses aspectos negativos e prejudiciais. Algumas características propiciadoras de uma atmosfera criativa na sala de aula são elencadas no Quadro 1, com base em Alencar (1992). Embora apontadas há quase três décadas, percebe-se que continuam vigentes.

Entretanto, cabe salientar que não só a escola, mas também as famílias, principalmente os pais, têm o dever de potencializar a criatividade dos filhos. Voltando os olhos ao Quadro 1 e trocando a palavra “aluno” por “filho” ou “filha”, são descobertas características propiciadoras de uma atmosfera criativa em casa. Cabe apontar que Dewey na escola teve uma educação desinteressante e desestimulante, o que foi compensado pela formação que recebeu em casa. Seu interesse pela Pedagogia nasceu da observação de que a escola de seu tempo continuava, em grande parte, orientada por valores tradicionais, e não havia incorporado as descobertas da Psicologia, nem acompanhara os avanços políticos e sociais (DEWEY, 2003).

Quadro 1 - Características propiciadoras de uma atmosfera criativa na sala de aula.

<ul style="list-style-type: none">• Dar oportunidade ao aluno para levantar questões, testar hipóteses, discordar, propor interpretações e avaliar criticamente.• Dar tempo ao aluno para pensar e desenvolver as suas ideias.• Criar um ambiente de respeito e aceitação mútuas.• Estimular no aluno a habilidade de explorar consequências para acontecimentos incomuns e futuristas.• Encorajar os alunos a refletir sobre o que gostariam de conhecer melhor.• Desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade e aperfeiçoamento.	<ul style="list-style-type: none">• Promover o desejo de arriscar, de experimentar e de manipular.• Valorizar o trabalho do aluno, suas contribuições e suas ideias.• Encorajar o aluno a escrever poemas e histórias.• Proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva dos pares.• Estimular a aplicação dos princípios de geração de ideias.• Adaptar, modificar, substituir, rearranjar e combinar.• Aceitar a espontaneidade, a iniciativa e o senso de humor.• Não se deixar vencer pelas limitações do contexto, pelas dificuldades de recursos ou pelas barreiras.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Alencar (1992).

Além disso, atividades como esportes, artes, fotografias, visionamento de filmes, criação e uso de jogos, músicas, passeios, entre outros, estimulam a criatividade e devem ser utilizadas, dentro das possibilidades, no contexto escolar e familiar. A escola e a família devem sempre atuar em parceria, uma apoiando a atividade da outra. Nessa direção, as atividades enviadas para a casa e extracurriculares também devem ser vistas como oportunizadoras de desenvolvimento do potencial criativo. Nessa perspectiva, atividades criativas geram motivação, não o tédio e o enfado. Deve-se buscar o equilíbrio para não sobrecarregar as crianças e os adolescentes e aproveitar bem o tempo do qual eles dispõem.

Destaca-se que as atividades precisam ser diversificadas. Nesse tempo de constante mudança e grande quantidade de informação proporcionada pelas tecnologias, principalmente a partir do acesso à internet, é preciso ter em mente que os educandos necessitam de orientação, pois não têm maturidade para, por si mesmos, filtrar e selecionar o que é importante, adequado e útil. Nesse sentido, Florida (2010) explica como na atualidade se vive em uma sociedade que só parece valorizar o acesso à informação e ao conhecimento, quando o que realmente tem valor econômico é o que a criatividade humana é capaz de fazer com tudo isso.

Se, por um lado, vive-se o desafio de combater a falta de informação, é preciso também, por outro lado, combater as informações falsas, que são frequentes. Porém, ainda mais desafiador é converter os meios de comunicação em aliados no processo do desenvolvimento do potencial criativo; não só a internet, mas televisão, rádio e jornais, entre outros, devem ser vistos como importantes ferramentas para uma educação criativa. E ainda, muitos exercícios, jogos e textos criativos propostos neste artigo para o contexto escolar podem ser usados no contexto familiar, fomentando o estímulo à criatividade.

Embora atualmente se reconheça a grande importância do pensamento criativo, não é possível dizer que no sistema de ensino o pensamento criativo seja estimulado e/ou reforçado. Vários fatores estão na origem desse problema, desde a própria formação dos professores, até o tempo limitado para que sejam efetuadas determinadas aprendizagens, deixando pouco tempo para atividades livres e criativas. A respeito disso, Carnaz (2013, p. 14) afirma que

à medida que a criança cresce e avança na sua escolaridade, maior preponderância é dada às suas competências intelectuais, em detrimento da sua criatividade. Quase sem querer, a maioria das crianças deixa de se dedicar a atividades meramente criativas, das quais é exemplo o simples desenho livre.

Na mesma direção, Robinson (2015) reflete por que há tantas aulas de matemática e tão poucas (ou nenhuma) aula de dança nas escolas. A matemática é importante, mas a dança também.

Por outra parte, a criatividade implica ainda trabalhar o espaço físico e conceitual da sala de aula: se as crianças vão ser encorajadas a pensar autonomamente, em qualquer área do currículo, elas precisam ter acesso a materiais (livros, atlas, computadores, jogos) e espaço para trabalhar individualmente, em pares ou em grupo. A respeito disso, percebe-se que para as crianças menores, em jardins de infância e pré-escola, talvez em faixas etárias de até 9 ou 10 anos, as salas são coloridas e bem atrativas. À medida que os educandos crescem, as salas geralmente são de cor branca ou gelo, com as carteiras dispostas em fila; em muitas salas sequer há algum objeto ou mural na parede; e assim se vai reproduzindo a escola do século XIX, em pleno século XXI.

A respeito disso, Aparici e Silva (2012, p. 52) afirmam que

há mais de quarenta anos, Porcher (1976) já questionava que as escolas preparam os estudantes para se desempenharem em um mundo que já não existe. Esta situação foi se agravando com o passar dos anos, a tal ponto que é possível falar de uma concepção de “escola museu” onde se reproduz a cultura de “toda a vida” e uma concepção de escola fora das salas de aula e da cultura escolar.

Referindo-se à educação no contexto universitário, Stevenson (2015) aponta que hoje, mais do que nunca, esse âmbito tem que estar preparado e atento às demandas da sociedade. Dificilmente os jovens poderão encontrar respostas a problemas se só lhes são oferecidas ideias, ferramentas e metodologias próprias do século passado. Sabe-se que o que funcionou bem na geração de seus pais costuma funcionar mal na atual e o que serve hoje talvez não sirva aos futuros filhos. O grande problema nesse sentido é que professores estão preparando os

alunos para atuar em um mundo no qual não se sabe como será. Esse é mais um motivo para que hoje se faça um compromisso em potencializar a criatividade nos alunos. É possível que, assim, vivendo de um modo criativo, o estudante esteja preparado para quase tudo.

Com a intenção de “facilitar o processo”, muitos professores desenvolvem metodologias nas quais entregam tudo mais fácil para o aluno. Embora os alunos gostem do professor que explica tudo, Burke (2003) revela que isso pode ser muito ruim para eles. Quando os professores fazem pelo aluno a maior parte do trabalho mental, eles roubam do aprendiz justamente o que é mais fundamental em todo o processo. Em contrapartida, quando os professores estimulam seus alunos a fazer a maior parte do trabalho, a exercer as mais variadas atividades mentais, estão proporcionando a oportunidade de assimilarem e construir seus novos conhecimentos e, concomitantemente, desenvolvendo o que lhes será mais útil pelo resto de suas vidas: a capacidade de aprender por conta própria, de pensar com a própria cabeça.

A reunião de competências cognitivas, como flexibilidade, fluência, imaginação e expressividade, é o alicerce para o pensamento criativo. A escola pode estimular a criatividade se promover uma aprendizagem construtiva, cooperativa e significativa; se utilizar critérios que valorizem a expressividade e originalidade; se recorrer ao conhecimento dos diversos domínios; se utilizar os processos de memorização como meio, e não como fim; se valorizar a compreensão; se aplicar e combinar métodos criativos (CARNAZ, 2013).

Por outro lado, no campo pedagógico, está-se em um período de valorização das vertentes educacionais que incentivam o estudante a se tornar protagonista de sua aprendizagem. Criar, construir, conceber, desenvolver, montar, combinar, projetar, testar, avaliar, revisar, tudo isso vem gradativamente se tornando verbos utilizados nos objetivos de aprendizagem dos planos de aula dos docentes e que elucidam que tipo de estudante se deseja desenvolver.

Multiplicam-se nas escolas as iniciativas que usam a abordagem fundamentadas em projetos, aprendizagem com base em problemas, práticas alinhadas ao design thinking e mais recentemente a influência do movimento maker, que valoriza a cultura do faça você mesmo (RAABE *et al.*, 2016). Portanto, as metodologias ativas nas quais o estudante realiza as atividades em casa e as leva para as aulas são atividades que potencializam a criatividade e requerem um engajamento entre família e escola. A respeito disso, Moran (2000, p. 125) afirma que

os alunos levam para casa os textos, onde aprofundam a sua leitura, fazem novas sínteses, colocam os problemas que os textos suscitam, os relacionam com a sua realidade. Essa pesquisa é comunicada em classe para os colegas e o professor procura ajudar a contextualizar, a ampliar o universo alcançado pelos alunos, a problematizar, a descobrir novos significados no conjunto das in-

formações trazidas. Esse caminho de ida e volta, onde todos se envolvem, participam é fascinante, criativo, cheio de novidades e de avanços. O conhecimento que é elaborado a partir da própria experiência se torna muito mais forte e definitivo em nós.

Nesse sentido, Loveless e Williamson (2017) aponta que existem estreitas semelhanças entre as qualidades dos processos criativos e a implicação e as demandas da aprendizagem na era digital, em que as pessoas devem lidar com questões, problemas, fracasso e decepção, para aprender dessas experiências e demonstrar perseverança, resiliência e disposição em buscar soluções mais inventivas. Rodríguez-Estrada (2006) assinala que a criatividade é por si mesma motivadora. Qualquer situação e qualquer objetivo, enfocados criativamente, tornam-se interessantes, atrativos e apaixonantes. Nos últimos anos, a criatividade tem se tornado uma política educativa governamental como parte de um intento de “dotar de um novo encanto” a escolarização (HARTLEY, 2006, p. 85).

Robinson (2010) salienta a necessidade de reconhecer que a criatividade e a inovação passam por “fazer algo” frequentemente por parte de pessoas que estão apaixonadamente imersas em “seu elemento”, em diferentes campos e com diferentes materiais. “Seja qual for a tarefa, a criatividade não é só um processo mental interno: implica ação. De certo modo, é imaginação aplicada” (ROBINSON, 2001, p. 115). No estímulo à criatividade dos educandos, os professores devem estar dispostos a atuar em diferentes papéis. Apresenta-se a seguir o Quadro 2, no qual é possível observar os papéis dos professores na educação criativa.

Quadro 2- Papéis dos professores no desenvolvimento da educação criativa.

• Papel de mentor: compreensão de si mesmo e dos outros, comunicação eficaz e desenvolvimento dos educandos.	• Papel de diretor: estabelecimento de metas e objetivos, planejamento e organização.
• Papel de facilitador: construção de equipes, uso do processo decisório participativo e administração de conflitos.	• Papel de produtor: fomento de um ambiente produtivo, gerenciamento do tempo e do estresse.
• Papel de monitor: monitoramento de desempenho individual, gerenciamento do desempenho e processos coletivos e análise de informações com pensamento crítico.	• Papel do negociador: negociação de acordos e compromissos e apresentação de ideias.

Fonte: adaptado de Quinn (2003, p. 200).

De acordo com Fabrete (2015), o trabalho de estímulo à criatividade em grupo apresenta resultados muito mais satisfatórios do que os individuais, pois é por meio de grupos que surgem ideias diversificadas. Aznar (2011, p. 215), em seus estudos, apresenta 41 exercícios (Quadro 3) que podem ser aplicados para estimular a criatividade.

Quadro 3 - Exercícios para estimular a criatividade.

Tipo de exercício	Tipo de técnica
Exercício para dar a largada	Apelidos de infância Fórum Falar com números Rearranjo do espaço Torniquete Sim/não Ombro a ombro
Exercícios que facilitam a coesão do grupo	Escultura humana Pedra Máquina viva Espaço apertado Aplausos Maestro Entrando no grupo
Exercícios de relaxamento e expressão corporal leve	Descontração Toque dos dedos Ninando Levitação Flor de lótus
Exercícios corporais e treinamento do mecanismo associativo	Bastões Espelho Passagem de gestos Desequilíbrio Movimento contínuo
Técnicas de expressão criativa	Poema em grupo Jornal mural Ritmos Som de grupo Expressão gráfica
Exercícios de treinamento do mecanismo projetivo	Inventar uma personagem Analogias pessoais Playback
Exercícios envolventes	Gosto mais, gosto menos Quem é você? Expressão emocional Presentes Salto do anjo

Fonte: adaptado de Aznar (2011).

Uma proposta criativa

Um modelo de educação a ser seguido é o da Finlândia. Mesmo sendo considerado um dos melhores sistemas de ensino do mundo há duas décadas,

pode-se verificar que continua em constante reforma. De acordo com Cristo (2017), nos últimos anos entrou nas escolas uma maior diversidade de opções pedagógicas, na qual a tecnologia passou a fazer parte da aprendizagem em todas as disciplinas, então a ênfase recaiu sobre sete competências transversais, e a multidisciplinaridade tornou-se a obrigatória. Em 2017, fizeram a maior reunião de pais e professores do mundo. A meta era envolver os pais em um amplo debate sobre a agenda que os finlandeses acreditam ser necessária para preservar o nível de excelência do ensino público nos próximos anos.

Na mesma perspectiva, os finlandeses já se perguntavam: que tipo de conhecimentos, habilidades e aptidões serão importantes para um aluno em 2030? Eles querem um diálogo de alto nível e permanente sobre os fundamentos da educação do futuro. Nesse sentido, Saku Tuominen, diretor do projeto *HundrEd*, criado no país para identificar e compartilhar inovações educacionais em todo o mundo, afirma: “É mais do que nunca precisaremos de soluções criativas em consonância com a base do pensamento finlandês, que é uma educação em que o aluno tenha prazer em aprender” (WALLIN, 2017, s/p).

Em relação ao espaço físico, nas escolas finlandesas as paredes vêm sendo derrubadas para a criação de espaços de ensino em plano aberto, com divisórias transparentes. Em vez das carteiras escolares, o mobiliário inclui sofás, pufes e bolas de pilates, tendo em vista que, no futuro, não haverá necessidade de salas de aula fechadas, e a aprendizagem acontecerá em todos os lugares (WALLIN, 2017); mas não se trata de espaços totalmente abertos, mas sim de áreas de estudo flexíveis e modificáveis (PICHEL, 2017).

Assim, observa-se que comprometer-se com uma educação de qualidade, que se abre para a criatividade, requer abertura às mudanças e atualizar-se constantemente. Marina e Pombo (2013, p. 45) indicam que a aprendizagem da criatividade forma parte da educação do talento.

A criatividade é a faculdade que nos permite sobreviver e progredir em um ambiente em movimento e acelerado [...]. Não estamos nos referindo só à criatividade artística, senão à capacidade para descobrir metas, resolver problemas, inventar saídas quando parecem que não existem, evitar a rotina, o tédio, a desesperança.

Segundo a literatura, são fatores da criatividade: tarefas desafiadoras; experiências positivas; apoio de superiores; estímulos intelectuais; ambiente físico com recursos; recursos tecnológicos (RIBEIRO, 2015).

A escrita criativa

Apointa-se a relevância da escrita criativa. Sabe-se que muitos produtos, como cursos presenciais, cursos on-line, e-books, vídeos e palestras, torneios,

entre outros, têm sido vendidos com o nome de escrita criativa, principalmente nos últimos anos. Talvez a grande demanda para esse mercado seja por falta de um trabalho sério nas escolas em relação à escrita criativa no decorrer dos anos. De acordo com Tabora, citado por Pereira (2000 *apud* CARNAZ, 2013, p. 31), “criatividade nunca deverá confundir-se com produção incontrolada de automatismos ou com acumulações incongruentes de formas intelectualmente rudimentares”. A escrita criativa é uma das dimensões da didática da escrita e, por isso, deve estar em concordância com as outras dimensões restantes, isto é, com o conhecimento sobre os textos, as técnicas de escrita etc. (CARNAZ, 2013).

Moura (2014) entrevistou professores e escritores portugueses, que apresentaram contribuições significativas aos temas, as quais serão relatadas de forma resumida a seguir.

Conceição García afirma que “usa técnicas para espicaçar e pôr as pessoas a escrever” (MOURA, 2014, s/p). Deixa claro aos alunos que “não há um só caminho” na escrita e revela que, para criar uma troca de autores e de leituras, em todas as aulas pede a um aluno que traga um conto à sua escolha.

Luís Carmelo pontua que a escrita criativa não é um remédio milagroso que se toma para se ser escritor. A ideia

não é formar escritores, mas leitores com competências. Aprendeu-se na escola primária a ler e a escrever. Aplicou-se de três ou quatro maneiras e acabou. Se se perceber que a linguagem é um jogo com os seus limites, mas que podem ser disputados, isso contribui para uma frescura imaginativa que depois se reflete noutros saberes (MOURA, 2014, s/p).

Pedro Chagas Freitas refere que “sempre que nos sentamos para escrever um texto estamos a fazer escrita criativa” (MOURA, 2014, s/p). Ele fala ainda

[...] de técnicas “muito lógicas”, que não precisam de “alunos com determinado nível de formação”; e ainda de “jogos para desbloquear a singularidade de cada um”, mas garante que não se trata de “ensinar a escrever livros”, ou de “ensinar a ser criativo”. “A pessoa já é criativa, já sabe ver as suas coisas de uma maneira muito própria. E isso é o que faz a diferença” (MOURA, 2014, s/p).

Rui Zink revela que “quem frequentar cursos de escrita fica menos mau escritor e pode ficar bastante melhor leitor” (MOURA, 2014, s/p). Ele afirma que

os cursos de escrita criativa foram inventados quando se inventou a escrita com Homero. “Todos os escritores tiraram um curso de escrita criativa”: todos leram, trocaram impressões, compararam técnicas e trabalhos com outros escritores. “o curso é um círculo” e o orientador apenas “um distribuidor de jogo que se cala o mais pos-

sível”, diz Zink. É neste círculo, antes das letras lançadas ao papel, que começa a escrita. “Escrever é ler, é estar atento, estar nas coisas. A parte da caneta e do papel, ou dos dedos no teclado, é apenas uma parte e muitas vezes a menos interessante” (MOURA, 2014, s/p).

Mário de Carvalho aponta que “é um largo conjunto de leituras que leva à escrita” (MOURA, 2014, s/p). Ele começou a escrever nos anos 1970, depois de ler uma data de livros de todo o tipo e de participar do grupo de leitura que se reunia em torno do professor Fernando Guerreiro para discutir livros.

É dos livros e de conversas como aquelas que nasce a literatura, diz. “Muitas das regras que nestes cursos se procuram aplicar mecanicamente, eu diria mesmo cegamente, são transgredidas pelos grandes autores. A literatura é uma arte de ambiguidades, de paradoxos, de incertezas, de instabilidade”, diz para explicar porque não associa à escrita criativa as oficinas de escrita que orienta e onde não se alonga em exercícios (MOURA, 2014, s/p).

Já Luísa Costa Gomes não gosta que suas aulas sejam identificadas com a escrita criativa.

“Nunca me passou pela cabeça fazer um curso de escrita criativa”, diz. Orienta oficinas de escrita literária – é o termo que prefere – e comunidades de leitores desde os anos 1990. A razão porque não identifica aquilo que faz com a escrita criativa é achar que esta disciplina “põe uma ênfase desequilibrada na parte técnica, nos truques, nos esquemas e na maneira de fazer” (MOURA, 2014, s/p).

Assim como para a professora Luísa, infelizmente escrita criativa é uma expressão que não bem-aceita para muita gente. Moura (2014, s/p) explica que

[...] o jurado do Nobel da literatura, Horace Engdahl, disse em entrevista ao jornal francês *La Croix* que os cursos de escrita criativa e os contratos com as editoras estão a profissionalizar e empobrecer a literatura ocidental – “estes escritores, muitos deles formados em universidades europeias e norte-americanas, não transgridem nada porque os limites que eles próprios desenharam não existem”. [...] o tema tinha sido lançado quando Hanif Kureishi, escritor e professor na Universidade de Kingston, no Reino Unido, afirmaram no Independent Bath Literature Festival que os cursos de escrita criativa, de que ele é professor, são “uma perda de tempo”, já que “99,9% dos alunos não têm talento”.

As duas últimas entrevistas apontam problemas que devem ser vistos com atenção e merecem análise, pois talvez estejam enfocando demais nas técnicas, no saber fazer. Porém, salienta-se que a escrita criativa não visa formar escritores

profissionais, mas sim tornar-se uma atividade potencializadora da criatividade e que os educandos desenvolvam o prazer na leitura e na escrita, uma vez que são inseparáveis: a leitura é uma parte fundamental da escrita. Estudiosos apontam que a relação entre ler e escrever é como a que existe entre ouvir e falar. A respeito da importância de desenvolver as habilidades leitoras, Borges sempre dizia que uma pessoa não é o que é pelo que ela escreve, senão pelo que ela leu (STEVENSON, 2015).

Com tudo até aqui, acredita-se que já há motivos mais que suficientes para fomentar uma educação criativa ou educar para a criatividade. São oportunidades de estimular a criatividade. Como diz o escritor português Pedro Chagas, são “jogos para desbloquear a singularidade de cada um”, mas não se trata de “ensinar a escrever livros, ou de “ensinar a ser criativo”, pois “a pessoa já é criativa, já sabe ver as suas coisas de uma maneira muito própria. E isso é o que faz a diferença” (MOURA, 2014, s/p).

Stevenson (2015) pontua que é frequente iniciar-se na prática da escrita enquanto se busca um caminho que facilite a comunicação com o exterior, mas pode-se escrever para percorrer o caminho que leva a descobrir o mundo interior. Alguns escritores começam a escrever a cada manhã como se tratasse de um ritual sagrado; outros descrevem o momento como o de chegar a um bote salva-vidas ao qual poder subir quando tudo parece perdido. A escritura pode ser uma via de escape da vida cotidiana ou um entretenimento.

Os processos da escrita despertaram a curiosidade de cientistas e terapeutas, principalmente no mundo anglo-saxão, e, hoje em dia, aplicam-se com êxito determinadas práticas de escrita criativa em pacientes que sofrem de hipertensão ou Alzheimer.

Alejandra del Río, por exemplo, citada por Stevenson (2015), centra seu estudo na prática da poesia com fins terapêuticos. Ela destaca o efeito catártico e consolador desse gênero literário, pois escrevendo o paciente consegue livrar-se de emoções negativas e encontra consolo para suas dores; lendo se sente menos só em sua enfermidade e até pode encontrar novos caminhos para enfrentar as situações críticas. Escrever atua como fortalecedor do eu. Nesse sentido, ao estimular o gosto pela leitura e pela escrita, a partir de propostas de escrita criativa, está-se também instrumentalizando os educandos com ferramentas poderosas para enfrentar adversidades, enfermidades e problemas que poderão surgir ao longo de suas vidas. Por outro lado, fomentar a escrita criativa em lares de idosos e outros espaços para a terceira idade revela-se como preponderante, tendo em vista que há tantos benefícios.

Como importante recurso em projetos de escrita criativa nas escolas ou comunidades, sugere-se o uso de portfólios físicos ou digitais ou até mesmo os dois tipos. Há muitas sugestões de tipos e formas de fazer um portfólio em sites e blogs na internet. Portfólio é um documento individualizado do processo

de aprendizagem, organizado com propósitos definidos. Propõe uma seleção de evidências de aprendizagem e tem forte papel motivacional. Os portfólios físicos podem ser pastas totalmente prontas ou usar papel A4 e dar autonomia para o educando preparar sua pasta como julgar conveniente; mostrar exemplos irá ajudá-los nesse processo. Já os formatos digitais para portfólios podem ser: documentos de texto, apresentações de slides, blog, fórum restrito a uma plataforma virtual, sistema de pastas em plataforma virtual, plataformas virtuais específicas, entre outros.

Rodari (1982) e Condmarin e Chadwick (1987) dão algumas sugestões para estimular a escrita criativa, como completar parágrafos, realizar acrósticos, mímica, escrita em dupla, listas de palavras, trava-línguas, entre outras. Para Majaro (1988, p. 154), “uma pessoa criativa é normalmente capaz de gerar muitas ideias com grande rapidez em resposta a uma dada situação”, tendo “muito mais dificuldades em apresentar respostas em virtude de um número muito mais reduzido de ideias perante o mesmo desafio”. Ele apresenta cinco exercícios que, acredita, podem auxiliar na avaliação de candidatos: 1) Indique novas e diferentes aplicações para o cliques de papéis; 2) Desenvolva serviços adicionais que uma companhia de aviação possa oferecer aos passageiros em voo; 3) Faça uma lista de novos artigos que possam ser vendidos nas estações dos correios; 4) Indique partes da anatomia começadas com C; 5) Indique novas formas de combater o terrorismo.

Considera-se relevantes as opções de Majaro e pode-se pensar em muitas propostas análogas a essas. A seguir, apresentam-se algumas sugestões de escrita criativa elaboradas pelos autores deste artigo e outras adaptadas de Rodríguez-Estrada (1998, 2006):

- Os fabricantes de remédios, perfumes ou automóveis dedicam muito tempo a imaginar, inventar e aplicar novos nomes. O nome original e inovador é um valor apreciável e pode ter fortes implicações psicológicas. Pedir aos alunos que inventem (em duplas) nomes novos para: relógio, espelho, computador, cachorro, escada, carro, lâmpada, maçaneta.
- Escrever um texto usando todas estas palavras: vida, tristeza, amizade, esperança, saudade, canto, pássaros (criar outros textos a partir dessa ideia).
- Com a técnica de colagem (com recortes de revistas ilustradas), elaborar individualmente um livreto sobre sua própria história, com o tema: “Amo muito tudo isso”. Esse tema, conhecido por ser slogan do McDonald’s, agrada os alunos. Também pode ser usado em aulas de línguas estrangeiras, traduzindo-se o tema e permitindo que os alunos consultem dicionários quando necessário.
- Técnica estranhamento do objeto: escolhe-se um objeto qualquer para descrever, isto é, para explicar como ele é, mas fazendo de conta que é algo estranho, por isso não se pode indicar o nome dele nem dizer claramente para que serve. Observando as características do objeto que

podem ser percebidas pelos sentidos – cor, som, cheiro, sabor e textura – e usando a imaginação, oferecer dicas, pistas e informações indiretas para o leitor. O aluno poderá escolher o objeto que quiser ou por meio de sorteio, sem revelar aos demais. Ao final, o texto será lido, e os colegas tentarão descobrir o objeto.

- O professor mostra um cartaz com figuras, mas sem texto, e cada participante escreve uma história a partir do cartaz. Depois de ler, devem votar na mais interessante e original.
- Rebatizar, ou seja, pôr um novo e original título em três livros ou filmes famosos, comparando as ideias de cada participante e assinalando os mais criativos.
- Imaginar que um parente distante falece em Londres e deixa de herança 20 bilhões de dólares. Cada participante deve escrever o que faria em tal situação e ler o texto a todos.
- Com objetos variados tirados à sorte de dentro de uma caixa, construir uma história espontânea para escrever e partilhar. Colocar na caixa objetos diversos: borracha, telefone, agulha, caneta, relógio, boneca etc. O aluno pode escrever como se o objeto tivesse vida e em primeira pessoa.
- É anunciada uma greve dos empregados do zoológico, que se queixam de receber salários de fome e sofrer condições desumanas. Para pressionar, decidiram que deixarão escapar dois leões, criando um grande perigo para a cidade; isso será feito dentro de 48 horas. No dia seguinte a essa declaração dos líderes, os jornais locais trazem diversos artigos a respeito desse assunto. Os comentários vêm respectivamente: a) do governador; b) do chefe de polícia; c) de um economista; d) de um sociólogo; e) de um psicólogo; f) de um teólogo; g) de um eterno líder dos trabalhadores. Imaginar e escrever os sete artigos correspondentes.
- Escrever sobre o tema “A criatividade é uma atitude diante da vida”, criando duas pequenas histórias. Fazer a leitura ao final ou na aula seguinte.
- Escrever todas as consequências e variações desta situação: por decreto superior, deixa de existir o Ministério de Educação e Cultura, bem como todas as Secretarias de Educação. Cada família fica em total liberdade de conduzir a educação dos filhos como achar melhor.

Por fim, a Revista Comunicar desde 1993 publica artigos nos quais apresenta expressivas contribuições no que se refere ao estímulo da criatividade. Propostas de trabalhos com jornais, desenho em quadrinhos, rádio, vídeos, televisão, anúncios publicitários, videoclipes, tabletes, telefones celulares, WhatsApp, uso de legendas, redes sociais, entre outras propostas, são apresentadas. Assim, salienta-se que essas propostas devem ser conhecidas e difundidas nos contextos em que se atua, caso se deseja comprometer com uma educação de qualidade.

Considerações finais

De acordo com Bartolomé (1994, p. 95),

Criatividade indica sempre uma dimensão existencial, que utilizando integralmente todas as suas faculdades lógicas e emotivas tende a situar-se de maneira aberta e original em relação com o ambiente contra o conformismo e o nivelamento ao que a sociedade submete o homem de hoje. A criatividade reivindica o valor único, inviolável da pessoa, o valor de sua originalidade, de sua crítica contribuição ao diferente por uma melhora da própria sociedade.

Na mesma perspectiva, ao olhar à própria volta, observa-se que as oportunidades para exprimir a originalidade estão por todo o lado. É preciso usar a criatividade para melhorar a família, a escola, o bairro, o país. Sabe-se que cada pessoa tem um potencial criativo a ser desenvolvido e que os pais e/ou as escolas têm ignorado esse fato, favorecendo ambientes propícios ao tédio e ao desinteresse e, conseqüentemente, oportunizando o surgimento de outros problemas no ambiente escolar. As constantes modificações nas sociedades, principalmente a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação, requerem novos saberes e atitudes.

As investigações apontam a necessidade de investir em uma educação que estimule a criatividade, que deve tornar-se uma meta não só dos professores, mas dos pais, trabalhando em parceria, e também de outros atores sociais. É possível estimular a criatividade com exercícios e atividades individuais e grupais. Neste artigo, foram apresentadas diversas sugestões que visam aportar orientações para aqueles que desejam iniciar ou descobrir outras formas criativas de trabalho.

Aponta-se como modelo de educação criativa o trabalho que realiza o sistema educacional da Finlândia, que se preocupa com currículo e conteúdos, com os ambientes de aprendizagem e com a união entre escola e família para o sucesso na aprendizagem. Outro ponto que se destaca na Finlândia é o respeito ao professor, revelado na formação e também no salário.

Apresentou-se ainda a escrita criativa como proposta legítima para o estímulo à criatividade. Nesse sentido, as entrevistas aos professores portugueses e os exemplos de exercícios de escrita e jogos criativos pretendem apontar que, sim, é possível trabalhar de forma criativa com poucos ou muitos recursos. Por outro lado, a proposta de utilizar portfólios ao desenvolver essas atividades conferem autonomia e autorregulação, além de acompanhamento e reflexão sobre os processos. Dessa forma, espera-se ter contribuído para ampliar a visão do que se pode fazer para estimular a criatividade nos ambientes familiar e escolar.

Recebido em: 14/07/2019
Revisado em: 11/08/2019
Aceito para publicação em: 12/08/2019

Notas

- 1 Doutora em Comunicação pela Universidade de Huelva, na Espanha. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Professora, tutora virtual, investigadora na Universidade do Minho, em Portugal. Tradutora e consultora educacional. E-mail: lilyrocharibeiro@gmail.com
- 2 Doutor em Psicopedagogia pelo Universidade de Huelva, na Espanha. Professor titular da mesma universidade. E-mail: director@grupocomunicar.com
- 3 Doutora em Comunicação e Educação. Professora da Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha. Professora em várias universidades espanholas e professora em universidades latino-americanas, entre elas Chile e Equador. Pesquisadora do Centro de Estudos do Ensino Superior da República Tcheca e revisora científica de revistas nacionais e internacionais. E-mail: mariccaldeiro@yahoo.es

Referências

- ALENCAR, Eunice. **Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- APARICI, Roberto; SILVA, Marcos. Pedagogía de la interactividad. **Comunicar**, v. 19, n. 38, p. 51-58, 2012. Disponível em: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=38&articulo=38-2012-07>. Acesso em: 7 mar. 2019.
- BARTOLOMÉ, Donaciano. Creatividad y medios de comunicación. **Comunicar**, v. 1, n. 2, p. 95-97, 1994.
- BOCCOLINI, Amalia. ¿Hacia dónde va la escuela? **Mochila digital: Reflexiones, ideas, herramientas y recursos para el educador del siglo 21**, 16 jul. 2016. Disponível em: <https://mochiladigitalsite.wordpress.com/2016/07/16/hacia-donde-va-la-escuela/>. Acesso em: 7 mar. 2019.
- BURKE, Thomas Joseph. **O professor revolucionário**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CARNAZ, Maria Elisabete Alves Rosa. **Da criatividade à escrita criativa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa) – Universidade de Coimbra. Coimbra 2013. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12238/1/ELIZABETE_CARNAZ.pdf. Acesso em: 7 mar. 2019.
- CHAFFEE, John. **Thinking critically: a concise guide**. New York: Houghton/Mifflin, 2000.

CRAFT, Anna. **Creativity across the primary curriculum: framing and developing practice**. London: Routledge, 2000.

CONDEMARÍN, Mabel; CHADWICK, Mariana. **A escrita criativa e formal**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1987.

COSTA, Carlos. O papel do docente hoje é fazer parceria com os alunos. **Revista Ensino Superior**, 30 jun. 2015. Disponível em: <https://www.revista-ensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-papel-do-docente-hoje-e-fazer-parceria-com-os-alunos>. Acesso em: 7 mar. 2019.

CRISTO, Alexandre. Levar os alunos para o século XXI a Finlândia já o fez. **Observador**, 19 mar. 2017. Disponível em: <https://observador.pt/especiais/levar-os-alunos-para-o-seculo-xxi-a-finlandia-ja-o-fez/>. Acesso em: 7 mar. 2019.

DE MASI, Domenico. **Criatividade e grupos criativos**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. **Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education**. Charlottesville: University of Virginia, 2003.

DOLLINGER, Stephen. Creativity and conservatism. **Personality and Individual Differences**, n. 43, p. 1025-1035, 2007. Disponível em: https://www.psychologytoday.com/files/u81/Dollinger__2007_.pdf. Acesso em: 7 mar. 2019.

EYSENCK, Hans. As formas de medir a criatividade. *In*: BODEN, Margaret (Org.). **Dimensões da criatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 203-244.

FABRETE, Teresa C. Lopes. **A influência das práticas pedagógicas docentes e das barreiras discentes sobre o desenvolvimento da criatividade do futuro administrador**. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015.

FLORIDA, Richard. **La clase creativa: la transformación de la cultura, el trabajo y el ocio en el siglo XXI**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2010.

FLORIDA, Richard; MELLANDER, Charlotta; STOLARICK, Kevin. **Creativity and prosperity: The global creativity index**. Toronto: Universidade de Toronto/Martin Prosperity Institute, 2011. Disponível em: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/80125/1/Florida%20et%20al_2011_Creativity%20and%20Prosperity.pdf. Acesso em: 1º mar 2019.

- GALVÃO, Marcelo. **Criativa mente**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.
- GUILFORD, Joy. Creativity. **American Psychologist**, v. 5, n. 9, p. 444-454, 1950.
- HARTLEY, John. **Creative industries**. New Jersey: Wiley-Blackwell, 2006.
- JAOUI, Hubert. **La Créativité**. Paris: Editions Morisset, 1995.
- KNELLER, George. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: Ibrasa, 1978.
- LOVELESS, Avril; WILLIAMSON, Ben. **Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital: Creatividad. Educación. Tecnología. Sociedad**. Madrid: Narcea Ediciones, 2017.
- MARTINS, Vitor Manuel. **Para uma pedagogia da criatividade: propostas de trabalho**. Porto: Asa, Cadernos do CRIAP, 2000.
- MARINA, Jose Antonio; POMBO, Alvaro. **La creatividad literaria**. Barcelona: Ariel, 2013.
- MAJARO, Simon. **Criatividade: um passo para o sucesso**. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1988.
- MENCHÉN-BELLÓN, Francisco. **La riqueza del tiempo libre**. Cómo activar tu creatividad en el tiempo de ocio. México: Trillas. 2011.
- _____. Atrévete a ser creativo: Pasos para ser creativos. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 10, n. 2, p. 248-263, 2012.
- _____. La educación alternativa: La Escuela Galáctica. **Revista Creatividad y Sociedad**, n. 21, p. 1-25, 2013.
- _____. Especular con la creatividad en las organizaciones modernas. **Revista Creatividad y Sociedad**, n. 23, p. 100-126, 2015.
- MORAIS, Maria de Fatima. **Definição e avaliação da criatividade**. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, 2001
- MORAN, José. Mudar a forma de ensinar e de aprender. **Revista Interações**, São Paulo, v. 5, p. 57-72, 2000. Disponível em http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/uber.pdf. Acesso em: 1º mar. 2019.
- MOURA, Catarina. Onde para a escrita na escrita criativa? **Ípsilon**, 28 dez. 2014. Disponível em: <https://www.publico.pt/2014/12/28/culturaipsilon/noticia/onde-para-a-escrita-na-escrita-criativa-1680305>. Acesso em: 7 mar. 2019.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do Conhecimento na Empresa**: como as empresas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

ORTEGA Y GASSET, José. **La rebelión de las masas**. Madrid: Revista de Occidente, 1975.

OSTROWER, Foigo. **Criatividade e processos de criação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PICHEL, Mar. Como a Finlândia, país referência em educação, está mudando a arquitetura de suas escolas. **BBC**, 30 set. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41422377>. Acesso em: 7 mar. 2019

PINHEIRO, Igor. Modelo geral da criatividade. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 153-160, 2009 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n2/a02v25n2>. Acesso em: 7 mar. 2019.

PREDEBON, José. **Criatividade**: abrindo o lado inovador da mente. São Paulo: Atlas, 1997.

QUINN, Robert. **Competências gerenciais**: princípios e aplicações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

RAABE, André *et al.* **Educação criativa**: multiplicando experiências para a aprendizagem. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

RIBEIRO, Olzeni Leite. **Criatividade na expertise**: implicações para processos de aprendizagem de alto nível. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – UCB, Brasília, 2015

ROBINSON, Ken. **Out of our minds**: learning to be creative. Chichester: Capstone Publishing Ltd., 2001.

_____. **El Elemento**. Descubrir tu pasión lo cambia todo. Barcelona: Grijalbo, 2010

_____. **Busca tu elemento**. Aprende a ser creativo individual y colectivamente. Barcelona: Empresa Activa, 2012.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Creative schools**: revolutionizing education from the ground up. London: Penguin Books, 2015.

RHODES, Mel. An analysis of creativity. **Phi Delta Kappan**, v. 42, n. 7, p. 305-310, 1961.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. Introdução à arte de contar histórias. São Paulo: Caminhos, 1982.

RODRÍGUEZ-ESTRADA, Mauro. **Mil ejercicios de creatividad clasificados**. Buenos Aires: McGraw-Hill Interamericana, 1995.

_____. **Psicologia de la creatividad**. Ciudad de México: Editorial Pax, 2006.

_____. **Creatividad verbal: como desarrollarla**. Ciudad de México: Editorial Pax, 2008.

ROMO, Manuela. Creatividad en los dominios artísticos y científicos, y sus correlatos educativos. *In*: MORAIS, Maria de Fátima; BAHIA, Sara (Coords.). **Criatividade: conceito, necessidades e intervenção**. Braga: Psiquilíbrios Edições. 2008. p. 65-90.

ROSA, Alexandra. **Hoje é primavera em Paris e eu não posso vê-la**. 8 abr. 2014. Disponível em: <https://caracol.blogs.sapo.pt/hoje-e-primavera-em-paris-e-eu-nao-23080>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SEABRA, Joana. Criatividade. Artigo Online. **Portal dos Psicólogos**, 11 jul. 2008 <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0104.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2019.

SIKORA, Joachim. **Manual de métodos creativos**. Buenos Aires: Kapelusz, 1979.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho**. Uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

STEVENSON, Robert. **Comunicação pessoal**. Sevilha, Espanha, 2015.

TORRANCE, Ellis. The nature of creativity as manifest in its testing *In*: STERNBERG, Robert. (Ed.). **The Nature of Creativity**. New York: Cambridge University Press, 1988. p. 43-73.

WALLIN, Claudia. Finlândia faz ‘maior reunião de pais e professores do mundo’ para planejar educação do futuro. **BBC**, 7 nov. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41865360>. Acesso em: 7 mar. 2019.

Afetividade e conflito na relação mãe e filho e desempenho na escrita no Ensino Fundamental

MARIA DE LOURDES DE SOUZA DUARTE¹

CAROLINA FERREIRA BARROS KLUMPP²

MÁRCIA SIQUEIRA DE ANDRADE³

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo verificar se a qualidade da relação mãe-filho interfere no desempenho da escrita do aluno. Trata-se de estudo transversal, correlacional. Participaram deste estudo 88 crianças de ambos os sexos, com idades variando entre 9 e 11 anos, matriculadas no Ensino Fundamental I e II de instituições de ensino da rede pública e da rede privada, localizadas na região oeste da Grande São Paulo. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: teste das matrizes coloridas de Raven, teste de avaliação de dificuldades na aprendizagem da escrita e o teste famiógrama. A análise de dados foi realizada por meio de estatística descritiva e inferencial. Os resultados mostraram que não houve correlação estatisticamente significativa entre o desempenho da escrita da criança e a qualidade da relação mãe-filho. Conclui-se que a família, bem como o papel da mãe, pode ser mais necessária, no que se refere ao aprendizado da escrita, no período de alfabetização.

Palavras-chave: Vínculo. Escrita. Família.

Affectivity and conflict in mother-child relationship and writing performance in elementary school

Abstract: This research aims to verify if the quality of the mother-child relationship interferes in the student's writing performance. This is a cross-sectional, correlational study. This study included 88 children of both sexes, aged 9 to 11 years, enrolled in Elementary Education I and II of Public and Private Network educational institutions located in the western region of Greater São Paulo. The instruments used to collect data were: Raven's Colored Matrices Test, Difficulty Assessment in Writing Learning and the Familiogram Test. Data analysis was performed using descriptive and inferential statistics. The results showed that there was no statistically significant correlation between the child's writing performance and the quality of the mother-child relationship. It is concluded that the family, as well as the role of the mother, may be more necessary, in terms of learning to write, in the literacy period.

Keywords: Bond. Writing. Family.

Afetividade e conflito na relação mãe-hijo e desempenho de escrita na escola primária

Resumen: Esta investigación busca verificar si la calidad de la relación madre-hijo interfiere en el desempeño de la escritura del alumno. Se trata de un estudio transversal, correlacional. En este estudio participaron 88 niños de ambos sexos, con edades variando entre 9 y 11 años, matriculadas en Educación Fundamental I y II de instituciones de enseñanza de la Red Pública y de la Red Privada ubicadas en la región oeste de la Región Metropolitana de São Paulo. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron: Prueba de las Matrices Coloridas de Raven, Prueba de Evaluación de Dificultades en el Aprendizaje de la Escritura y el Test Familiar. El análisis de datos fue realizado por medio de estadística descriptiva e inferencial. Los resultados mostraron que no hubo correlación estadísticamente significativa entre el desempeño de la escritura del niño y la calidad de la relación madre-hijo. Se concluye que la familia, así como el papel de la madre, puede ser más necesaria, en lo que se refiere al aprendizaje de la escritura, en el período de alfabetización. Palabras clave: Vínculo. Escritura. Familia.

Introdução

A dificuldade na escrita tem sido um dos fatores preocupantes na educação escolar. Considerando que o desenvolvimento da criança está associado a uma variedade de fatores, as alterações das habilidades de leitura e escrita também possuem uma série de aspectos relacionados, como a família, a escola e o sistema educacional (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2008). É nesse sentido que a presente pesquisa se insere, abordando o vínculo entre mãe e filho como sendo uma das possíveis variáveis que podem interferir no processo de aprendizagem da escrita da criança.

No que se refere ao ambiente familiar, é necessário que haja uma pessoa na família que dê apoio para a criança em seu processo de aprendizado, e, geralmente, é a mãe⁴. Essa pessoa precisa estar interessada e envolvida com a criança, acompanhando-a de perto em suas atividades e seu desenvolvimento dentro e fora da escola. Assim, as experiências vividas entre essa pessoa (a mãe) e o seu filho são consideradas relevantes para o desenvolvimento psíquico e a aprendizagem da criança (KLUMPP; ANDRADE, 2013).

Em relação ao papel da família para o desenvolvimento saudável do indivíduo, essa instituição pode ser compreendida como um fator essencial, uma vez que a qualidade do vínculo interpessoal entre seus membros, principalmente da relação estabelecida entre a criança e seus pais, irá influenciar a formação do sujeito por meio da transmissão de valores e do aprendizado de conceitos, como moralidade, amor, ética, sociabilidade. O tipo de relacionamento que a criança estabelece com os pais durante o seu desenvolvimento pode influenciá-lo positivamente ou negativamente (BAPTISTA *et al.*, 2009).

Estudos mostram que doenças mentais podem surgir sempre que as necessidades básicas para o desenvolvimento individual não são fornecidas pelos ambientes nos quais o indivíduo está inserido, inclusive o familiar (PEREIRA *et al.*, 2015). Falceto, Busnello e Bozzetti (2000, p. 255) explicam que “o desenvolvimento de problemas psiquiátricos é influenciado pelas particularidades do indivíduo e de suas interações com a família”. Alguns autores destacam que altos níveis de conflito entre pais e filhos impactam negativamente a saúde mental dos filhos (PEREIRA *et al.*, 2015).

Em uma revisão sistemática de literatura realizada de estudos longitudinais de duração de 10 anos ou mais com dados prospectivos sobre relacionamentos familiares durante a infância (pai-mãe ou pai-filho) e as medidas de transtornos psiquiátricos comuns na idade adulta, foi descoberto que os relacionamentos abusivos são preditores de depressão, enquanto indisponibilidade emocional materna no início da vida do indivíduo pode acarretar tentativas de suicídio na fase da adolescência (WEICH *et al.*, 2009).

Demais estudos que tiveram como objetivo associar família e saúde mental de seus membros demonstrou que níveis baixos de expressão de afeto dos pais estão relacionados com sintomas de ansiedade, depressão e isolamento dos filhos e que a dificuldade em expressar afeto nas relações entre pais e filhos apareceu como sendo a principal disfunção nas famílias cujos filhos adolescentes foram avaliados como deprimidos. Crianças ou adolescentes deprimidos descrevem suas famílias como sendo menos coesas e compreensivas, mais controladoras, mais conflitantes, menos capazes de se comunicar de forma eficaz (MORENO-MANSO *et al.*, 2015; PEREIRA *et al.*, 2015).

Desse modo, percebe-se que o funcionamento familiar está intimamente relacionado ao bem-estar físico e psicológico dos seus membros. Deficiências nesse funcionamento afetam a família como um todo (PEREIRA *et al.*, 2015). Consideram-se famílias com relacionamentos saudáveis ou relacionamentos adequados como sendo um fator de proteção para o aparecimento de futuras patologias infantis (TEODORO; CARDOSO; FREITAS, 2010).

Ainda sobre família e desenvolvimento saudável do indivíduo, deve-se destacar que as dificuldades de aprendizagem podem estar associadas à dinâmica familiar (MAIMONI; BORTONE, 2001; ROLFSEN; MARTINEZ, 2008). Variáveis familiares podem contribuir para a instauração e a permanência dos problemas de aprendizagem da fase pré-escolar à escolar (FERREIRA; MARTURANO, 2002).

Especificamente na relação mãe-criança e desempenho acadêmico, estudos mostram uma correlação positiva entre ambas as variáveis. Costa, Cia e Barham (2007) relacionaram a interação entre mãe e filho ao desempenho acadêmico das crianças, e os resultados mostraram a ocorrência de correlações significativas entre as duas variáveis. As ações da mãe tiveram um impacto direto sobre o desempenho acadêmico do filho. Englund *et al.* (2004) realizaram estudo

longitudinal com 187 crianças, acompanhadas do nascimento até a 3ª série escolar, para verificar a influência do envolvimento, da expectativa e da qualidade da assistência materna no desempenho acadêmico dos filhos. Os resultados mostraram que a qualidade da assistência materna estava positivamente correlacionada ao QI da criança. A expectativa e o envolvimento parental no desempenho da criança na 1ª e na 3ª série demonstraram estar diretamente correlacionados ao desempenho acadêmico dos filhos.

Considerando o exposto, o presente trabalho teve como objetivo verificar a relação entre a qualidade da relação mãe e filho, especificamente as dimensões afetividade e conflito, bem como o desempenho da escrita da criança, correlacionando os escores às variáveis sociodemográficas.

Método

Trata-se de pesquisa transversal correlacional. A pesquisa ocorreu em duas escolas uma pertencente à rede pública estadual e a outra pertencente à rede privada. A escolha dessas escolas se deu pela facilidade de acesso, pela acolhida dispensada por parte dos seus gestores e por sua estrutura e seu número de alunos, que atendeu às necessidades da pesquisa.

Campo da pesquisa

A instituição pertencente à rede pública está localizada em um município da Grande São Paulo e atendia, por ocasião da pesquisa, 357 alunos, matriculados no Ensino Fundamental I. No período da manhã, eram ministradas aulas para os 3º e 5º anos, e no período da tarde, para os 1º e 2º anos. A escola possuía quadra poliesportiva coberta, cantina e cozinha, além dos espaços para as salas de aula, sala para professores e banheiros propícios para atender à demanda.

A instituição privada está situada na região norte da cidade de São Paulo e atendia, na ocasião da pesquisa, 298 alunos, distribuídos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. No período matutino, eram oferecidas aulas para o Ensino Fundamental I e II. O período vespertino destinava-se às aulas do Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Em relação à estrutura física, a escola possuía dez salas de aula, sala de vídeo e leitura, cantina, sala dos professores, refeitório, cozinha, pátio, diretoria, secretaria, tesouraria, brinquedoteca e parque coberto.

Participantes

Participaram da pesquisa alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental I e II nas escolas participantes. O campo da pesquisa foi selecionado a partir dos seguintes critérios:

- Apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais ou responsáveis.
- Aceitar participar da pesquisa.
- Não possuir transtornos, patologias ou síndromes comprovados por laudo médico ou documentação escolar.
- Não possuir nível intelectual abaixo ou acima do normal para a idade, verificado pelo desempenho no Teste das Matrizes Coloridas de Raven.

A amostra inicial para a coleta de dados era de 100 alunos. Desse total, foram excluídos seis alunos com laudos médicos que atestavam síndromes e outros seis alunos pelo nível intelectual abaixo do esperado para a idade.

A amostra final foi composta de 88 alunos, sendo 44,3% dos participantes do sexo feminino e 55,7% do masculino, na faixa etária de 9 a 11 anos ($M=9,95$; $DP=0,50$). Entre os participantes, 43,2% eram de escola particular, e 56,8%, de escola da rede pública. Participaram alunos do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental, dos quais 15,9% do 4º ano, 73,9% do 5º ano e 10,2% do 6º ano.

Instrumentos

Foram utilizados três instrumentos para a coleta de dados:

1. Matrizes progressivas de Raven (SIMÕES, 2007). Esse teste destina-se à avaliação do raciocínio geral da criança. A escala é composta de 36 itens divididos em três séries: A, Ab, B. Cada série possui 12 itens que estão ordenados por ordem crescente de dificuldade. A criança deve apontar ou escrever qual a figura que completa um desenho maior/padrão e/ou sequência lógica.
2. Avaliação de dificuldades na aprendizagem da escrita (ADAPE), de Sisto (2012). O instrumento caracteriza-se por ser uma escala que avalia a dificuldade de aprendizagem na escrita, mais especificamente a dificuldade de representação de fonemas, ou seja, de grafar letras e palavras a partir de um sistema linguístico estruturado e arbitrário. Consiste em um ditado composto de 114 palavras, das quais 60 apresentam algum tipo de dificuldade classificada como encontro consonantal (lt, mb, mp, nc, nç, nd, ng, ns, nt, rc, rd, rs, rt, sp, st), dígrafo (ch, lh, nh, qu, rr, ss), sílaba composta (br, cr, dr, gr, tr) e sílaba complexa (ão, ça, ce, ci, ge, sa, sá, se, sé, si, so). Esse conjunto de palavras engloba as dificuldades mais comuns na escrita. As crianças e os adolescentes podem ter como classificação de desempenho na escrita em três níveis, de acordo com a pontuação relacionada aos erros no ditado: sem indícios de dificuldades de aprendizagem na escrita, com dificuldade de aprendizagem leve na escrita e com dificuldade de aprendizagem média na escrita;

3. Familiograma, de Baptista *et al.* (2009). É um instrumento que avalia a percepção de afetividade e conflito familiar existentes nas díades familiares. Afetividade é definida como um conjunto de emoções positivas existentes no relacionamento interpessoal. Já conflito é caracterizado como uma gama de sentimentos negativos que podem ser tanto uma fonte geradora de estresse como de agressividade dentro do sistema familiar (BAPTISTA *et al.*, 2009). Nesse caso, a única díade a ser utilizada neste estudo será a que se refere à relação vincular mãe e filho, a partir de 22 adjetivos (11 afetivos e 11 conflitantes) em uma escala Likert de 5 pontos, variando entre de jeito nenhum (1 ponto), pouco (2 pontos), mais ou menos (3 pontos), muito (4 pontos) e completamente (5 pontos). Os adjetivos que se inserem no fator afetividade são: carinhoso, alegre, agradável, verdadeiro, afetivo, protetor, amoroso, acolhedor, harmonioso, atencioso e precioso. Já em relação ao conflito são: confuso, nervoso, estressante, baixo-astral, ruim, sufocante, tenso, frio, difícil, agressivo e chato.

Procedimentos

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição promotora (Parecer nº 128946/2016), as pesquisadoras iniciaram a coleta de dados, a qual ocorreu em três etapas, respeitando o tempo e o espaço cedido pelas instituições de ensino:

1. Teste das matrizes progressivas coloridas de Raven: para a aplicação do teste, coletivamente, foi utilizado um cartaz com a seguinte instrução: “como vocês podem ver há um desenho grande com um pedaço faltando. Vocês devem dizer qual é o pedaço do desenho que está faltando”. A criança registrava individualmente na folha distribuída com esse fim a resposta para cada imagem mostrada, totalizando 36 pranchas.
2. Familiograma: para a aplicação desse teste, foi contada uma história (A família urso), com as 22 palavras constantes no protocolo: 11 conflitantes e 11 afetivas, de forma a facilitar o entendimento da proposta. O familiograma foi aplicado coletivamente, e as pesquisadoras auxiliaram as crianças que apresentavam dúvidas ou dificuldades. Cada participante preencheu seu questionário descrevendo como era o relacionamento da díade mãe-filho.
3. Avaliação de dificuldades na aprendizagem da escrita (ADAPE): o ADAPE foi aplicado coletivamente. Na sala, as pesquisadoras informaram aos participantes que faria um ditado, que as palavras seriam lidas uma a uma e não seriam repetidas. Foram disponibilizados a cada participante uma folha de papel sulfite sem pauta tamanho A4, um lápis preto número 2 e uma borracha.

Análises de dados

Para a análise do teste das matrizes progressivas, de Raven, cada item foi cotado com 1 ponto para a resposta correta e 0 ponto para a resposta errada. A pontuação máxima correspondia a 35 ou 36 pontos, se o primeiro item fosse ou não considerado como exemplo. Ainda sobre esse aspecto, foram consideradas as tabelas de referência de análise de acordo com as variáveis idade e tipo de escola de cada participante.

O ADAPE foi avaliado conforme critérios do autor (SISTO, 2012) para a classificação das dificuldades de aprendizagem na escrita que se diferenciavam a depender do ano de escolaridade do participante, sendo que a pontuação final consistia na quantidade de erros do participante no ditado. De acordo com o autor, o participante podia estar dentro de uma das quatro categorias de classificação: sem dificuldades de aprendizagem na escrita; com dificuldade de aprendizagem leve; com dificuldade moderada; com dificuldade acentuada.

A pontuação do familiograma variava de 11 a 55 para cada construto (afetividade e conflito), sendo que, quanto maior for o escore, maior seria a percepção de afetividade e de conflito. O familiograma permite a classificação das famílias em quatro diferentes categorias de acordo com a intensidade da afetividade e do conflito familiar: famílias do tipo I são aquelas descritas como tendo alta afetividade e baixo conflito; famílias do tipo II possuem alta afetividade e alto conflito; famílias do tipo III possuem baixa afetividade e baixo conflito; e famílias do tipo IV possuem baixa afetividade e alto conflito.

Finalmente, foram correlacionados os escores obtidos no familiograma e no ADAPE por meio de testes estatísticos paramétricos e não paramétricos, de acordo com os resultados obtidos nos testes de normalidade (Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk).

Resultados e discussão

Para uma melhor compreensão dos resultados, eles foram sistematizados de acordo com a correlação entre os escores dos testes aplicados (ADAPE e familiograma) e com as variáveis sociodemográficas idade, sexo, tipo de escola e escolaridade.

Embora as duas variáveis (série e idade) sejam bastante relacionadas, ou seja, é esperado que, conforme o avanço da idade, haja também o aumento do nível escolar, a amostra estudada revelou que, em todas as séries, havia certa heterogeneidade quanto às idades, o que pode ser uma tendência de escolas que adotem o sistema de progressão continuada. Da mesma forma, estudo de Brito *et al.* (2012) apontou que o desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental se relacionou de forma significativa com as séries, podendo ser observada

uma linearidade entre nível de escolaridade e desempenho escolar, não ocorrendo o mesmo com a variável idade, por isso a importância de ambas serem consideradas no estudo.

ADAPE

Os resultados encontrados na correção do ADAPE, conforme Sisto (2012), indicaram que 3,4% dos participantes apresentaram dificuldades de aprendizagem acentuada (DAA), 50%, dificuldades de aprendizagem média (DAM), 36,4%, dificuldades de aprendizagem leve (DAL), e 10,2%, sem dificuldades de aprendizagem (SDA). Esse resultado sugere que 89,8% dos participantes apresentavam algum tipo de dificuldade na escrita não compatível com a faixa etária e a escolaridade.

Para analisar a correlação entre o sexo dos participantes e os escores obtidos no teste ADAPE, foi utilizado o teste de Wilcoxon. Os resultados indicaram que não houve correlação estatisticamente significativa entre o sexo dos participantes e os escores obtidos no teste ADAPE ($p > 0,05$; $p = 0,54$), embora as médias tenham apresentado uma diferença de 3 pontos entre os grupos, sendo $M = 42,62$ para o grupo feminino e $M = 45,93$ para o grupo masculino. Esses resultados indicam que a variável sexo não interferiu no desempenho da escrita dos participantes. Apesar dessa indicação, é importante pontuar que são inúmeros os estudos que apontam os meninos como os que apresentam mais frequentemente problemas de aprendizagem. Para Rezende (2008), os meninos (sobretudo os pardos e os negros) apresentam uma situação escolar bastante desvantajosa em comparação com as meninas (brancas e negras) e meninos brancos. O primeiro grupo apresenta maiores índices de reprovação e de evasão, recebem conceitos de avaliação inferiores e são mais indicados para reforço escolar.

Ao investigar os processos que têm conduzido um maior número de meninos do que meninas a obter conceitos negativos e a ser indicado para atividades de recuperação, Carvalho (2005) observou que as diferenças de desempenho entre os sexos parecem ser mais significativas com os meninos, predominando largamente entre os indicados para reforço escolar, em todos os grupos de raça e faixas de renda. Outros estudos, como os de Castro (2004), Gregoriadis & Tsigilis (2008) e Andrade e Castanho (2014), também afirmam que frequentemente há maior presença dos meninos nas atividades de reforço escolar e atendimento especial do que meninas. Nas pesquisas de Osti (2010) e Osti e Brenelli (2012), realizadas com alunos de escolas públicas da Região Metropolitana de Campinas, as autoras destacam que os alunos considerados com dificuldades foram em sua maioria meninos (85%). Entretanto, as pesquisas existentes não esgotam o assunto e tampouco são suficientes para interpretar essas diferenças. Conforme apontado por Liederman, Kantrowitz e Flannery (2005), é necessário que outros

estudos sejam conduzidos a fim de comparar o desempenho na escrita de meninas e meninos. Os autores enfatizam que esses estudos deveriam ser conduzidos utilizando outras formas de medição e definição da habilidade ou do construto a ser avaliado, comparando o desempenho de meninos e meninas em relação ao seu próprio grupo, e não intergrupos, e relatando as diferenças e a variabilidade das relações obtidas entre os grupos.

A correlação entre ADAPE e idade dos participantes foi calculada pelo coeficiente de correlação de postos de Spearman, e os resultados indicaram significância estatística, com $\rho=0,416$ e valor- $p=0,000$. Desse modo, pode-se inferir que há uma correlação positiva e moderada (+0,4) entre a idade da criança e o seu desempenho no teste ADAPE, ou seja, quanto maior a idade da criança, melhor será seu desempenho na escrita.

Em relação à escolaridade, a correlação entre as pontuações e essa variável foi realizada por meio do tratamento estatístico Qui-quadrado. Os resultados mostram diferença estatisticamente significativa entre os grupos, sendo $X^2=12,56$, $gl=2$ e valor- $p=0,002$, revelando que o nível de escolaridade interfere no desempenho da escrita, corroborando estudos que apontam para o fato de os escolares em início de processo de apropriação do sistema alfabético da língua portuguesa apresentarem maior ocorrência de erros do que aqueles que se encontram mais avançados em sua seriação (BARTHOLOMEU; SISTO; RUEDA, 2006; CAPELLINI; CONRADO, 2009; BATISTA; CAPELLINI, 2011).

Não houve correlação estatisticamente significativa entre o tipo de escola dos participantes e os escores obtidos no teste ADAPE ($p>0,05$; $p=0,304$), verificado por meio do teste de Wilcoxon, embora a comparação das médias dos grupos tenha mostrado 5 pontos de diferença entre eles, sendo $M=47,71$ para a escola particular e $M=42,06$ para escola pública. Entretanto, estudos realizados por Salles e Parente (2002), com crianças de escolas privadas, e Salles e Parente (2007), em escolas públicas, compartilhando o mesmo instrumento de avaliação, apontaram resultados mais favoráveis para os participantes matriculados nas escolas particulares.

Familiograma

Os resultados apresentados no teste familiograma indicaram uma polarização referente ao tipo de relacionamento entre mãe e filho: 45,5% dos participantes indicaram uma relação de alto conflito e baixa afetividade (tipo IV), 38,6% apontaram uma relação de alta afetividade e baixo conflito (tipo I), 10,2% indicaram uma relação de alta afetividade e alto conflito (tipo II) e apenas 5,7% apontaram uma relação de baixa afetividade e baixo conflito (tipo III).

Sobre essa classificação dos tipos de vínculo entre mãe e filho, é importante destacar que relacionamentos familiares inseridos no último grupo (tipo

IV) possuem menos suporte familiar que os demais, demonstrando famílias com adaptação familiar menos adequada, maior vulnerabilidade e necessidade de algum tipo de intervenção (BAPTISTA *et al.*, 2009).

A correlação entre os escores do familiograma e o sexo dos participantes foi calculada pelo teste T de Student, e os resultados indicaram que não houve correlação estatisticamente significativa entre as variáveis, sendo $t(86)=0,87$ com valor- $p=0,14$. Esse resultado mostra que o sexo da criança não interfere na relação mãe e filho, corroborando resultado de estudo de Teodoro, Cardoso e Freitas (2010), que utilizaram o familiograma para avaliar as dimensões conflito e afetividade de crianças e adolescentes.

Também não houve correlação estatisticamente significativa entre idade dos participantes e escores do familiograma, verificada por meio do coeficiente de correlação de Pearson, sendo $r=0,194$ com valor- $p=0,070$. A ausência de correlação entre a idade e a afetividade e conflito sugere uma estabilidade desses construtos no fim da infância e no início da adolescência. Deve-se ressaltar, no entanto, que a presente pesquisa possui um delineamento transversal, que não é o mais adequado para a avaliação dessas mudanças ao longo do ciclo da vida. Por outro lado, a ausência de relações significativas na presente pesquisa pode ser em razão do curto intervalo etário investigado (9 a 11 anos), que pode ter contribuído para a ausência de resultados significativos.

Em relação à variável tipo de escola, por meio de análise realizada com o tratamento estatístico Qui-quadrado, verificou-se que há uma correlação estatisticamente significativa entre o fato de o aluno estar na rede pública ou privada de ensino com os escores obtidos no familiograma, sendo $X^2=66,98$, $gl=3$ e valor- $p=0,000$. Esse resultado mostra que a ocorrência de frequência dos participantes nos tipos de escola não se deu ao acaso, sugerindo que é uma variável que pode interferir nos escores do familiograma, bem como nos tipos de vínculo estabelecidos entre mãe e filho. Sobre esse dado, merece destaque o fato de que 38,63% dos alunos da rede pública de ensino terem tido como classificação o tipo I (alta afetividade e baixo conflito) sobre a relação com suas mães, contrapondo aos 45,45% dos alunos da rede privada que se classificaram como pertencentes ao tipo IV (baixa afetividade e alto conflito). Os 15,92% dos alunos restantes obtiveram classificações nos tipos II e III. Esse resultado mostra uma tendência que deve ser considerada, uma vez que os números foram expressivos, bem como a polarização deles.

Já as demais análises com o Qui-quadrado, que consideraram a classificação obtida pelos participantes referente ao ano escolar que frequentavam, indicaram uma correlação estatisticamente significativa entre a escolaridade e os escores obtidos no familiograma, sendo $X^2=37,36$, $gl=6$ e valor- $p=0,000$. Esse resultado sugere que mais da metade das crianças que estão frequentando o 5º ano escolar ($n=34$) possui o tipo I de vinculação com suas mães, ou seja, uma relação de alta

afetividade e baixo conflito, quando comparados aos demais grupos de 4º e 6º anos. Isso mostra uma tendência com valores expressivos, uma vez que, além de mais da metade dos alunos apresentar o tipo I de vínculo entre mãe e filho, todos que apresentaram esse tipo de relação se encontravam no 5º ano escolar, o que revela que esse fato não pode ter ocorrido ao acaso. Sua confirmação dependerá de novos estudos que considerem um maior número de participantes. Sugere-se que seja feito o mesmo com a variável tipo de escola descrita anteriormente.

Correlação entre o ADAPE e o familiograma

Para analisar a correlação entre o desempenho da escrita e a qualidade da relação mãe e filho, utilizou-se das escalas das pontuações obtidas nos dois testes: no ADAPE, considerou-se a quantidade de acertos que cada indivíduo obteve no teste, que variou de 0 (nenhum acerto) a 114 (acertar tudo); já no familiograma, considerou-se a soma da escala Likert de cada participante, invertendo os itens que compunham o fator conflito, de modo que pudesse haver uma única escala que indicasse uma qualidade, a qual poderia variar de 22 a 110. Essa escala mostraria que, quanto menor o número, maior o conflito na relação entre mãe e filho. Do mesmo modo, quanto maior o número pontuado pelo participante, maior seria a afetividade nessa relação. Correlacionou-se, portanto, a quantidade de acertos do ADAPE com a qualidade da relação entre mãe e filho, considerando afetividade e conflito. Tem-se então a média dos escores do ADAPE ($M=91,61$; $DP=11,68$) e a média dos escores do familiograma ($M=67,13$; $DP=6,21$).

Para verificar o tipo de análise estatística a ser utilizada, analisou-se, inicialmente, se as amostras obtidas na coleta de dados eram paramétricas. Os resultados obtidos pelo teste de normalidade (Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk) mostraram que os escores do ADAPE possuíam uma amostragem não paramétrica, com $p < 0,05$, enquanto o familiograma apresentava uma amostra paramétrica, com $p > 0,05$. Desse modo, foi utilizado o coeficiente de correlação de postos de Spearman para correlacionar os escores obtidos no ADAPE e os obtidos no teste familiograma.

Os resultados da correlação dos testes mostraram que não houve associação entre os escores do ADAPE e do familiograma, uma vez que não houve correlação significativamente estatística entre eles, sendo $\rho=0,071$, com valor- $p=0,513$. Esses dados sugerem que não há correlação entre o desempenho da escrita da criança com a qualidade da relação entre mãe e filho.

Considerações finais

De um modo geral, sobre todos os resultados apresentados, merece destaque o fato de não ter havido correlação significativa entre as pontuações do

familiograma com o ADAPE, sugerindo que a qualidade da relação mãe e filho não interfere no desempenho da escrita da criança. Sobre os achados encontrados no presente artigo, há as devidas ressalvas.

Deve-se ter cautela ao generalizar esse resultado, não o tomando como realidade inquestionável, uma vez que os resultados mostrados se referem a uma única amostra, a qual foi concebida por conveniência, podendo, desse modo, não representar o estrato populacional (Ensino Fundamental)

Afirmar que não existe uma associação entre a relação mãe e filho e o desempenho na escrita da criança seria afirmar, em um contexto mais amplo, que não há relação entre família e aprendizagem; ou ainda dizer que o papel dos pais, bem como o afeto e os recursos dispensados por eles na criação dos filhos, não afeta diretamente o desempenho acadêmico da criança. Nesse sentido, os resultados encontrados merecem ser considerados com cautela, enfatizando que a relação entre mãe e filho não pode ser compreendida como a causa principal e que melhor explica o fracasso no desenvolvimento da escrita da criança. Ainda sobre esse ponto, outras variáveis podem explicar as dificuldades na escrita da criança, como o sistema/metodologia de ensino, a relação professor-aluno, a didática do professor, entre outras variáveis.

Conclui-se que a família, bem como o papel da mãe, pode ser mais necessária no que se refere ao aprendizado da escrita no período de alfabetização. A figura da mãe pode ser a pessoa que irá mediar o sujeito (filho) com o conhecimento (leitura e escrita), assim como a família pode desempenhar um papel de incentivar o filho a esse novo aprendizado, proporcionando-lhe um ambiente adequado e estimulador, facilitando, assim, o seu processo de alfabetização e sendo ainda um parceiro da escola.

Nesse contexto ressalta-se o fato de o público investigado já ter passado pelo processo de alfabetização. Sugerem-se mais estudos com a mesma problemática pesquisada para que verifiquem, em uma população de crianças em fase de alfabetização, se a qualidade da relação entre mãe e filho pode afetar mais incisivamente o desempenho da escrita da criança.

Salienta-se ainda que, como uma limitação ao presente estudo, a amostragem não paramétrica ou representativa pôde ter afetado as análises estatísticas. Desse modo, sugerem-se mais pesquisas com o mesmo objeto de estudo que se utilizem de amostragens maiores, como também que representem melhor a população que se pretende estudar, por exemplo, uma amostragem clínica, de crianças com problemas de aprendizagem na escrita comprovados *a priori*.

Por fim, vale destacar que o presente estudo não pretendeu esgotar as relações existentes entre as duas variáveis em questão. Pelo contrário, ele se propôs a aventar pontos de reflexões acerca da temática, visando subsidiar a atuação de profissionais no que concerne a práticas e intervenções em contextos psicoeducativos.

Notas

1 Doutoranda em Psicologia Educacional (com bolsa CAPES) pelo Centro Universitário FIEO (UNIFIEO). Graduada em Psicopedagogia pelo UNIFIEO. Atua como psicopedagoga clínica e docente universitária. E-mail: mariadelourdes.sd66@gmail.com

2 Doutora em Psicologia Educacional (com bolsa CAPES) pelo Centro Universitário FIEO (UNIFIEO). Graduada em Psicopedagogia pelo UNIFIEO. Atua como psicopedagoga clínica e docente universitária. E-mail: carolfbk@gmail.com

3 Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Artes Plásticas. Atua como docente universitária. E-mail: marciandrade.ilapp@gmail.com

4 Nesta pesquisa, considera-se mãe a pessoa que assume a função materna, sendo mãe biológica ou não.

Referências

ANDRADE, Márcia; CASTANHO, Marisa. Caracterização do perfil de clientela de clínica-escola de psicopedagogia. **Revista Psicopedagogia**, v. 31, n. 95, p. 101-108, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n95/03.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

AZEVEDO, Cleomar. A mediação da linguagem na construção da subjetividade. *In*: SOUZA NETO, João Clemente de; ANDRADE, Márcia (Orgs.).

Análise institucional: Diferentes perspectivas da aprendizagem. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2007. p. 13-36.

BATISTA, Anadréia; CAPELLINI, Sinome. Desempenho ortográfico de escolares de 2º ao 5º ano do ensino privado do município de Londrina. **Psicologia Argumento**, v. 29, n. 67, p. 411-425, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114832/ISSN01037013-2011-29-67-411-425.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BAPTISTA, Makilim *et al.* Evidência de validade entre o inventário de percepção de suporte familiar-IPSF e familiograma-FG. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 3, p. 466-473, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n3/v22n3a18.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermino; RUEDA, Fabián. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. **Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 1, p. 139-146, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a16.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRITO, Leila Oliveira *et al.* Relação das variáveis idade e escolaridade com desempenho escolar de estudantes de ensino fundamental. **Aval. Psicol.**, v. 11, n. 1, p. 83-93, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v11n1/v11n1a09.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 77-95, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a07n28.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CASTRO, Maria Luiza. O olhar psicopedagógico na instituição educacional: o psicopedagogo como agente de inclusão social. **Revista Psicopedagogia**, v. 21, n. 65, p. 108-116, 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v21n65/v21n65a03.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CAPELLINI, Simone; CONRADO, Talita. Desempenho de escolares com e sem dificuldades de aprendizagem de ensino particular em habilidade fonológica, nomeação rápida, leitura e escrita. **Revista CEFAC**, v. 11, Supl. 2, p. 183-193, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v11s2/224-07.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

COSTA, Carolina; CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth. Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com a mãe e com ambos os pais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 11, n. 2, p. 339-351, 2007.

ENGLUND, Michelle *et al.* Children's achievement in early elementary school: longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. **Journal of Educational Psychology**, v. 96, n. 4, p. 723-730, 2004.

FALCETO, Olga; BUSNELLO, Ellis; BOZZETTI, Mary. Validação de escalas diagnósticas do funcionamento familiar para utilização em serviços de atenção primária à saúde. **Revista Panamericana de Salud Pública**, v. 7, n. 4, p. 255-63, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/rpsp/2000.v7n4/255-263/>. Acesso em: 20 jan. 2019.

GREGORIADIS, Athanasios; TSIGILIS, Nikolaos. Applicability of the student teacher relationship scale (STRS) in the Greek education setting. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 26, n. 2, p. 108-122, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0734282907306894>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FERREIRA, Marlene; MARTURANO, Edna. Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 35-44, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a05v15n1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

KLUMPP, Carolina; ANDRADE, Márcia. Mães de crianças com dificuldades de aprendizagem: análise compreensiva do processo de intervenção. **Revista Psicopedagogia**, v. 30, n. 92, p. 81-93, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v30n92/02.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LIEDERMAN, Jacqueline; KANTROWITZ, Lore; FLANNERY, Kathleen. Male vulnerability to reading disability is not likely to be a myth: a call for new data. **Journal of Learning Disabilities**, v. 38, n. 2, p. 109-129, 2005. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00222194050380020201>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MAIMONI, Eulália; BORTONE, Márcia. Colaboração família-escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 37-48, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v5n1/v5n1a05.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

MORENO-MANSO, Juan Manuel *et al.* Psicopatología en el niño y expresión de afecto en las relaciones de pareja Psychopathology in children and expression of affection in couple relationships. **Clínica Contemporánea**, v. 6, n. 1, p. 3-12, 2015. Disponível em: <https://www.revistaclinicacontemporanea.org/archivos/cc2015v6n1a1.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

OLIVEIRA, Katya; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acacia. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. **Paidéia**, v. 18, n. 41, p. 531-540, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n41/v18n41a09.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

OSTI, Andreia. **Representações de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 2010.

OSTI, Andreia; BRENELLI, Rosely. Análise comparativa das representações de alunos e professores sobre as relações entre ensino e aprendizagem. **ETD- Educação Temática Digital**, v. 14, n. 1, p. 363-385, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1258>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PEREIRA, Marília Luiz *et al.* Family functioning in adolescents with major depressive disorder: A comparative study. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 4, p. 641-652, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2015000400641. Acesso em: 15 jan. 2019.

REZENDE, Andréia Botelho. Questão de gênero e raça: o desempenho escolar de meninos negros. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO*, 8., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008.

ROLFSEN, Andréia; MARTINEZ, Cláudia Maria. Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: um estudo preliminar. **Paidéia**, v. 18, n. 39, p. 175-188, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a16.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SALLES, Jerusa; PARENTE, Maria Alice. P. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, v. 14, n. 2, p. 175-186, 2002. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neurocog/ambulatorio/tarefa-de-leitura-de-palavras-isoladas>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: Abordagem neuropsicológica cognitiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 2, p. 218-226, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n2/a07v20n2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SIMÕES, Mário Manuel Rodrigues. **Teste das matrizes progressivas coloridas de Raven**. 2007. Monografia. Universidade de Évora, Évora 2007.

SISTO, Fermino Fernandes. Dificuldades na aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: SISTO, Fermino Fernandes *et al.* (Org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 190-213.

STERNBERG, Robert; GRIGORENKO, Elena. **Crianças rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TEODORO, Maycoln; CARDOSO, Bruna; FREITAS, Ana Carolina. Afetividade e conflito familiar e sua relação com a depressão em crianças e adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 324-333, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722010000200015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 dez. 2018.

WEICH, Scott *et al.* Family relationships in childhood and common psychiatric disorders in later life: systematic review of prospective studies. **The British Journal of Psychiatry**, v. 194, n. 5, p. 392-398, 2009.

Aportaciones de la Laudato si' en el contexto de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible

SÍLVIA ALBAREDA TIANA¹

Resumen: El Papa Francisco se ha involucrado en acuerdos internacionales sobre Desarrollo Sostenible que se han realizado en 2015 y, como precedente ha publicado la encíclica social Laudato si'. La encíclica aporta la visión del planeta como la casa común, un enfoque integral de la ecología o sostenibilidad, una invitación al diálogo interreligioso en materia de sostenibilidad y una llamada a la conversión ecológica. Cuando el Papa invita a esta transformación, está invitando a un cambio de visión y de conducta. En definitiva, a un cambio de paradigma. Salir de una visión miope y reduccionista, que no es capaz de analizar las consecuencias de las propias acciones y pasar a una visión global y planetaria que se refleja en una conducta de respeto, cooperación, austeridad y cuidado. Palabras clave: Laudato si'. Cuidado de la casa común. Ecología integral. Diálogo interreligioso. Conversión ecológica. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Contribuições da Laudato Si' no contexto da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável

Resumo: O Papa Francisco se envolveu em acordos internacionais sobre desenvolvimento sustentável, feitos em 2015, e, como precedente, publicou a encíclica social Laudato si', a qual fornece a visão do planeta como a casa comum, uma abordagem integral à ecologia ou sustentabilidade, um convite ao diálogo inter-religioso sobre sustentabilidade e um apelo à conversão ecológica. Quando o Papa convida a essa transformação, ele está chamando para uma mudança de visão e comportamento, ou seja, para uma mudança de paradigma. Sair de uma visão míope e reducionista, que não é capaz de analisar as consequências das próprias ações, e passar para uma visão global e planetária, que se reflete em um comportamento de respeito, cooperação, austeridade e cuidado. Palavras-chave: Laudato si'. Cuidar da casa comum. Ecologia integral. Diálogo inter-religioso. Conversão ecológica. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Laudato Si' in the Contexts of the 2030 Agenda for the sustainable development

Abstract: Pope Francis has taken part in international agreements on Sustainable Development which have been signed in 2015 and as a precedent, he published the social encyclical letter Laudato si'. The encyclical contributes to the vision of the planet as

the common house, an integral approach of the ecology or sustainability, an invitation to the interreligious dialog about sustainability and a call to an ecological conversion. When the Pope invites us to this transformation, he is inviting to a change of vision and of conduct. Definitively, to a change of paradigm. To go out of a myopic and reductionist view, unable to analyze the consequences of own actions and move to a global and planetary vision.

Keywords: *Laudato si'*. Care for our common home. Overall ecology. Ecological conversion. Interreligious dialog. The 2030 Agenda for Sustainable Development.

Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible

En el año 2015 ha habido documentos y acuerdos históricos en políticas de Desarrollo Sostenible, que son señales de esperanza para la sostenibilidad, la justicia y la paz. A finales de septiembre de 2015 (días 25-27) Naciones Unidas ha aprobado en Nueva York la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en los que se definen los objetivos de Desarrollo Sostenible y el 11 de diciembre también a través de la Convención Marco sobre el Cambio Climático de Naciones Unidas (COP 21) se firmó, el primer acuerdo internacional para mitigar el cambio climático después de veinte años de negociaciones (NACIONES UNIDAS, 2015b, 2015d).

Previamente, el Papa Francisco publicó la encíclica social *Laudato si'*, en el que muestra las interconexiones entre la degradación medioambiental y agotamiento de recursos naturales, con problemas sociales como el aumento de pobreza y la exclusión y propone buscar soluciones integrales en donde se consideren las interacciones entre los sistemas naturales y los sistemas sociales (FRANCISCO, 2015a, 139). Además el Papa Francisco ha tenido varios encuentros con políticos para hablar exclusivamente del imperativo ético de tener un comportamiento sostenible y ha alentado a que se firmen compromisos buscando el bien común y no los propios intereses individuales. Estos han sido: con los Alcaldes de las ciudades más importantes del mundo: “Esclavitud moderna y cambio climático, el compromiso de las grandes ciudades” (FRANCISCO, 2015b) el 21 de julio de 2015; con los Ministros de Medio Ambiente de la Unión Europea: “Hay que saldar la deuda ecológica” (FRANCISCO, 2015c) el 16 de septiembre de 2015; además de los discursos pronunciados en las sedes de Naciones Unidas de Nueva York (FRANCISCO, 2015d) y Nairobi (FRANCISCO, 2015e).

En la visita a la oficina de las Naciones Unidas de Nairobi del 26/11/2016, previo a la COP 21, afirmaba:

El Acuerdo de París puede dar una señal clara en esta dirección, siempre que, como ya tuve ocasión de decir ante la Asamblea General de la ONU, evitemos «toda tentación de caer en un nomina-

lismo declaracionista con efecto tranquilizador en las conciencias. Debemos cuidar que nuestras instituciones sean realmente efectivas» (ibíd.). Por eso, espero que la COP21 lleve a concluir un acuerdo global y «transformador» basado en los principios de solidaridad, justicia, equidad y participación, y orientando a la consecución de tres objetivos, a la vez complejos pero interdependientes: el alivio del impacto del cambio climático, la lucha contra la pobreza y el respeto de la dignidad humana (FRANCISCO, 2015e, s/p).

El concepto de desarrollo sostenible publicado en el Informe Brundtland (1987) supuso un cambio de óptica en la visión del desarrollo humano. Propone: “un desarrollo que satisfaga las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de abastecer las necesidades de las generaciones futuras” (COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO, 1988, p. 67) y lo presenta como solución a la situación insostenible: no podemos seguir consumiendo de forma ilimitada en un planeta con recursos limitados. Este concepto de desarrollo integral, lleva implícito el valor de la solidaridad y ha sido bastante asumido por la ciudadanía en general, aunque no siempre comprendido en profundidad.

A partir del concepto de desarrollo sostenible definido en el Informe Brundtland, se abrió el camino para hacer compatible el progreso y desarrollo humano, con la conservación de los recursos naturales. Puede haber desarrollo económico y tecnológico, pero este ha de ser sostenible, que significa que el desarrollo sea posible para todas las personas del planeta, actuales y futuras. No es desarrollo sostenible, el desarrollo que supone el enriquecimiento de unos a costa de empobrecer a otros. Este concepto ha permitido establecer alianzas entre economía y ecología² y empezar a analizar la realidad global de forma holística.

En las cumbres de Naciones Unidas, en las que se han aprobado y firmado declaraciones sobre desarrollo sostenible, en las últimas décadas³, se reconoce de forma cada vez más explícita las dimensiones social, medioambiental y económica del desarrollo sostenible y las interconexiones que hay entre ellas. En la última cumbre celebrada en Nueva York en septiembre de 2015 y en la que participó el Papa Francisco: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, se señala en el preámbulo de la declaración: “Los Objetivos y las metas son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental” (NACIONES UNIDAS, 2015b, p. 2).

Estas declaraciones internacionales son un referente para los gobiernos y para los ciudadanos de a pie, pero lo realmente importante debe ser, como ha recordado el Papa Francisco en Nueva York, que no se queden en una declaración de buenos principios que sirven para tranquilizar la conciencia y pensar que ya se está haciendo algo, sino que la contribución al desarrollo sostenible debe implicar un cambio en la visión del planeta, que moralmente se traduce en un cambio de actitudes y conducta.

¿Qué aporta la *Laudato si'* en el contexto de los compromisos por el desarrollo sostenible?

Con fecha de 24/05/2015 el Papa Francisco ha hecho pública su segunda encíclica que lleva por título *Laudato si'*. Sobre el cuidado de la casa común y cualquiera puede pensar que el Papa es realmente pionero y controvertido al vincular los problemas ecológicos con la pobreza. En lo que lleva de pontificado, ha denunciado situaciones de injusticia, despierta la anestesiada conciencia europea que cierra sus fronteras a inmigrantes que huyen del terror y la muerte y ahora, como si fuera algo novedoso para la máxima representación del magisterio católico, habla de por qué hay que tener un comportamiento sostenible. La realidad es que ni es nuevo que los papas hablen de conciencia ecológica, ya que sus predecesores lo habían hecho, ni la situación de insostenibilidad está desconectada de las grandes alarmas sociales como el hambre, la extrema pobreza, la explotación de personas o el terrorismo.

El Papa a través de su carta encíclica, escrita en castellano con el estilo directo y sencillo que le caracteriza, se dirige a todos los hombres y mujeres, y no sólo a los católicos, y nos invita a reflexionar “sobre el cuidado de la casa común”, nuestro planeta Tierra y todos sus habitantes.

Nuestra casa común, el planeta tierra en donde habitamos toda la familia humana “gime y siente dolores de parto” (Rm, 8,22). El antiguo paraíso, se ha transformado en un lugar inhóspito para millones de personas que deben desplazarse, no sólo por el conflicto bélico, sino también por el cambio climático y el agotamiento o el deterioro de los recursos naturales básicos como el agua o el alimento⁴.

La encíclica *Laudato si'* en pocos meses ha tenido una repercusión internacional y sus aportaciones han sido valoradas positivamente por personas relevantes de ámbitos muy variados. El propio Secretario General de Naciones Unidas Ban Ki-moon reconoció la contribución de la LS en su llamamiento a frenar el cambio climático: “El Papa Francisco y yo estamos de acuerdo en que el cambio climático es una cuestión moral que requiere acciones urgentes y globales. Es una cuestión de justicia social, derechos humanos y ética fundamental” (NACIONES UNIDAS, 2015a, s/p). Se modificaron las fechas de la Cumbre de Naciones Unidas en Nueva York: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, para que el Papa Francisco pudiera asistir aprovechando el viaje a los Estados Unidos en septiembre de 2015. El director de Greenpeace internacional Kumi Naidoo alabó su publicación y encomió su lectura a los políticos antes de la COP 21 (GREENPEACE, 2015). La activista antiglobalización Naomi Klein, elogió la *Laudato si'* y aceptó la invitación de ir al Vaticano a pronunciar una conferencia, porque era una oportunidad de poder agradecerle al Papa personalmente su publicación. Klein afirmó que esta

encíclica está dirigida a todas las personas: “no sólo a los católicos sino a todas las personas del planeta. Puedo decir, como feminista judía no practicante, que ciertamente ha hablado para mí” (PERFIL, 2015, s/p).

En otros ámbitos como en seminarios organizados por algunas religiones como a islámica para firmar un compromiso de cambio climático previo a la COP 21, aparece la *Laudato sí* como documento de referencia. También aparece en foros académicos o en jornadas de reflexión sobre cuestiones socioambientales⁵.

La encíclica *Laudato sí*, parece que no ha dejado a nadie indiferente, pero en el contexto de los dos importantes compromisos vinculados con el desarrollo sostenible que se han firmado en 2015: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la COP 21, las aportaciones más significativas seguramente han sido: 1) hablar del planeta como la casa común y vincularlo con la responsabilidad de cuidarlo; 2) relacionar de forma clara las tres dimensiones del desarrollo sostenible: social, ambiental o ecológica y económica, y mostrando la interconexión entre la degradación ambiental y la pobreza a través del concepto de ecología integral; 3) exponer como la promoción del desarrollo sostenible, que incluye las acciones para mitigar el cambio climático puede ser una ocasión de encuentro y de diálogo interreligioso y por último, pero no por ello menos importante 4) apelar a las conciencias y proponer como ya habían hecho sus predecesores: Juan Pablo II y Benedicto XVI, una “conversión ecológica”. El propósito de esta breve exposición es mostrar, en qué han consistido estas aportaciones.

El planeta como la casa común

Los grandes abusos como la desaparición de ecosistemas⁶ o las graves consecuencias del cambio climático, ya nos están pasando factura y lentamente gobiernos de muchas naciones empiezan a tomar medidas para cambiar. Con frecuencia, las medidas que se toman, para frenar la degradación ambiental proceden de una visión interesada: evitar la contaminación o el deterioro de los recursos naturales (agua, aire y suelo) porque en definitiva afecta a la salud humana. El papa Francisco sugiere que el fundamento de la conducta sostenible surja de contemplar el planeta como creación y “casa común” de la gran familia humana, viviendo una “sublime fraternidad con todo lo creado” (FRANCISCO, 2015a, 221). Este cambio de visión supone reconocer el planeta como casa y don de Dios, depositado a la confianza humana. Por tanto, el mundo material es una realidad buena que debemos cuidar con responsabilidad y “cada criatura refleja algo de Dios y tiene un mensaje que enseñarnos” (FRANCISCO, 2015a, 221).

Analizando el deterioro ambiental se percibe que provoca una crisis compleja y global porque afecta a todo el planeta, con múltiples factores o crisis relacionadas entre sí. Se habla por una parte de una crisis energética por el ago-

tamiento de los recursos fósiles que provoca también situaciones de conflicto bélico; de una crisis climática, relacionada con la anterior, generada por la cantidad de emisiones de dióxido de carbono y otros gases de efecto invernadero, que provoca un aumento de la temperatura a escala global y de una crisis alimentaria, relacionada también con las anteriores.

Parece que tras una década de investigación, hay consenso científico en afirmar que estamos ante una nueva era denominada: Antropoceno, caracterizada por problemas de degradación medioambiental de escala planetaria y de origen humano (DUARTE, 2006). Se habla de un cambio global. Los problemas de contaminación atraviesan fronteras y la mayoría de las veces provocan problemas sociales.

Francisco en la Encíclica analiza la gravedad de los problemas socioambientales, pero lo hace desde esta perspectiva que apela a la conciencia de lo propio “la casa común” y que por tanto nos interpela de forma personal. En lugar de hablar de la Tierra o del planeta, el Papa Francisco hace referencia a “la casa común” (FRANCISCO, 2015a, 13, 17-19, 53, 61, 155, 164, 232, 243) como del espacio que hemos de cuidar y del que formamos parte. El planeta Tierra, con todos los sistemas que lo componen: geosfera, atmósfera, hidrosfera y biosfera, no es un escenario, ni un entorno (algo que nos rodea), sino nuestra propia casa de la cual formamos parte y con la que estamos interpenetrados (FRANCISCO, 2015a, 139). “Desde mediados del siglo pasado, y superando muchas dificultades, se ha ido afirmando la tendencia a concebir el planeta como patria y la humanidad como pueblo que habita una casa de todos” (FRANCISCO, 2015a, 164). Este sentir ya aparece recogido en la Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de 1992 en la que en el preámbulo sostiene: “Reconociendo la naturaleza integral e interdependiente de la Tierra, nuestro hogar” (NACIONES UNIDAS, 1992). La Declaración interreligiosa de Cambio climático de 2015, apela a que todos debemos de “Ser responsables de la Tierra, nuestra casa común, en nuestras vidas como individuos y en nuestras comunidades” (DECLARACIÓN DE LÍDERES RELIGIOSOS Y ESPIRITUALES, 2015), empleando la expresión “casa común” de la *Laudato si’*.

En el discurso a los Alcaldes el papa Francisco enfatizaba, como la persona forma parte de la creación, y el ambiente natural, no es algo ajeno o externo como si fuera un escenario de actuaciones:

Es decir, cuidar el ambiente significa una actitud de ecología humana. O sea, no podemos decir: la persona está aquí y el Creado, el ambiente, está allí. La ecología es total, es humana. Eso es lo que quise expresar en la Encíclica “*Laudato Si’*”: que no se puede separar al hombre del resto, hay una relación de incidencia mutua, sea del ambiente sobre la persona, sea de la persona en el modo como trata el ambiente; y también, el efecto de rebote contra el hombre cuando el ambiente es maltratado” (FRANCISCO, 2015b, s/p).

Una dificultad que impide la conversión ecológica o el comportamiento sostenible, es distanciarse de la naturaleza, como si el ser humano no fuera parte de ella. En el fondo esta visión “angelical” encierra cierto maniqueísmo, como si la materia no fuera una realidad buena o un cierto miedo a caer en un biocentrismo, como si la persona humana tuviera el mismo valor que cualquier ser vivo. El respeto a la creación, a cada ser humano y a toda la naturaleza, se traduce en una fraternidad universal y en el cuidado y construcción de la casa común (FRANCISCO, 2015d).

Ecología integral

El Papa muestra como los problemas medioambientales y el calentamiento global, afectan y afectarán más, a los más pobres y vulnerables. Los problemas ambientales provocan problemas sociales. El Papa Francisco sugiere dejar la visión de canuto que parcela la realidad y propone contemplar el planeta de forma global, advirtiendo las múltiples interdependencias que existen entre las personas entre sí y con los sistemas naturales, con la convicción de que en el mundo todo está conectado. A través de la propia encíclica quiere mostrar como todas las cuestiones que aborda están interconectadas (FRANCISCO, 2015a, 16). Cuando habla de ecología, no se refiere a la ciencia que estudia los ecosistemas, o de forma más rudimentaria al consumo de productos ecológicos, sino que emplea la expresión ecología integral, refiriéndose a un desarrollo humano que integra simultáneamente los aspectos sociales, medioambientales y económicos de la sostenibilidad y que tiene repercusiones en la vida cotidiana y en la cultura.

Dado que todo está íntimamente relacionado, y que los problemas actuales requieren una mirada que tenga en cuenta todos los factores de la crisis mundial, propongo que nos detengamos ahora a pensar en los distintos aspectos de una ecología integral, que incorpore claramente las dimensiones humanas y sociales (FRANCISCO, 2015a, 137).

Los problemas medioambientales no son problemas aislados y acotados, sino interconectados con problemas sociales y económicos y así lo muestra tanto la Encíclica, como los informes de Naciones Unidas en Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible o la declaración de la COP 2015⁷. En el discurso pronunciado en la Oficina de Naciones Unidas de Nairobi, el Papa Francisco mostraba las interrelaciones entre las diferentes dimensiones de la sostenibilidad a propósito del cambio climático:

El clima es un bien común, de todos y para todos; [...] el cambio climático es un problema global con graves dimensiones ambientales, sociales, económicas, distributivas y políticas, y plantea uno de los principales desafíos actuales para la humanidad (FRANCISCO, 2015a, 23-25).

La respuesta “debe incorporar una perspectiva social que tenga en cuenta los derechos fundamentales de los más postergados” (FRANCISCO, 2015a, 93). Ya que “el abuso y la destrucción del ambiente, al mismo tiempo, va acompañada por un imparable proceso de exclusión” (FRANCISCO, 2015e, s/p)”.

La asimilación del concepto de sostenibilidad avanza con dificultad. No siempre son visibles los síntomas de degradación de los ecosistemas, ni son cercanos a las personas que están provocando esa degradación. Tampoco son visibles los impactos de nuestras decisiones y acciones cotidianas (personales, profesionales o políticas) en el medio ambiente, por ejemplo, cómo contribuyen a aumentar o mitigar el cambio climático o en otras poblaciones humanas.

En un mundo globalizado, consumimos productos como ropa o electrodomésticos, desconociendo cómo se han fabricado y qué consecuencias ha tenido la extracción de la materia prima. Y puede que el único criterio para su compra y uso, sea la relación entre el precio y las prestaciones que ofrece, sin consideran por ejemplo que el uso de minerales como el coltán que forma parte de los teléfonos móviles, ha supuesto en la mayoría de los casos explotación de personas.

Los graves problemas que padece la humanidad, como el cambio climático, nos hacen constatar que un mismo problema depende de muchas variables y que el resultado final no es equivalente a la suma de cada uno de sus componentes “fraccionados”. Los sistemas naturales poseen múltiples interrelaciones e interdependencias, constituyendo una realidad sistémica integrada, mucho más rica que la suma de las partes.

Dada la magnitud de los cambios, ya no es posible encontrar una respuesta específica e independiente para cada parte del problema. Es fundamental buscar soluciones integrales que consideren las interacciones de los sistemas naturales entre sí y con los sistemas sociales. No hay dos crisis separadas, una ambiental y otra social, sino una sola y compleja crisis socio-ambiental. Las líneas para la solución requieren una aproximación integral para combatir la pobreza, para devolver la dignidad a los excluidos y simultáneamente para cuidar la naturaleza (FRANCISCO, 2015a, 139).

Ante una crisis ecológica, económica y social, las soluciones no pueden proceder de planteamientos reduccionistas o parciales atendiendo sólo a criterios de carácter científico o técnico. Las vías de solución han de ser capaces de armonizar simultáneamente la ecología natural, la ecología humana y la ecología social alcanzando una ecología integral. No puede haber progreso económico a costa de un agotamiento y deterioro de los sistemas naturales porque antes o después esto pasa factura al propio progreso humano, ni se puede considerar desarrollo humano el cambio que se produce en las sociedades, cuando unos mejoran a costa de perjudicar a otros.

Para potenciar una ecología integral, que potencie y contemple simultáneamente las diferentes dimensiones de la sostenibilidad, se requiere una visión global, comprender y por tanto hacer visibles las conexiones entre aspectos ecológicos, económicos y sociales.

Diálogo interreligioso

Para influir en la COP 21 y conseguir el objetivo de reducir al máximo el consumo de energías fósiles hasta alcanzar anularlo, representantes de diferentes religiones entregaron a la Secretaria Ejecutiva de la Convención Marco de Naciones Unidas sobre Cambio Climático, Christiana Figueres la Declaración Conjunta sobre Cambio Climático. Esta declaración conjunta está firmada por 154 líderes religiosos, de diferentes creencias y fue entregada el 21 de octubre de 2015 en la ONU. Los valores que proclaman como la “justicia climática”, se fundamentan en las creencias de las diferentes religiones y han sido capaces de encontrar convergencias para que la responsabilidad ecológica se traduzca en acciones concretas para un futuro más sostenible (NACIONES UNIDAS, 2015c).

En el texto de la Declaración Conjunta de las religiones sobre Cambio Climático, comienza recordando que todas las religiones del mundo se basan en los principios de reverencia a la vida y a la creación. Debido a que la causa del cambio climático se debe al comportamiento humano, hay por tanto una responsabilidad ética de la que depende el futuro de la humanidad. Finaliza con un compromiso por el cambio en la conducta hacia comportamientos más sostenibles:

Nos comprometemos a actuar, cambiar nuestros hábitos, elecciones, y la manera de ver el mundo – a aprender y enseñar a nuestras familias, amigos, y fe – a conservar los recursos limitados de nuestra casa común, el planeta Tierra, y a conservar las condiciones climáticas de las cuales depende la vida (INTERFAITH DECLARATION ON CLIMATE CHANGE).

Además de esta Declaración Interreligiosa, algunas religiones como la católica, budista o islámica, han hecho sus propias declaraciones por separado y todas ellas precedidas por foros de estudio y conferencias⁸.

El Papa Francisco, en la *Laudato si'*, sostiene –como ya lo había hecho Juan Pablo II⁹ que el cuidado de la naturaleza y de las personas, puede ser un punto de encuentro para el diálogo interreligioso:

La mayor parte de los habitantes del planeta se declaran creyentes, y esto debería provocar a las religiones a entrar en un diálogo entre ellas orientado al cuidado de la naturaleza, a la defensa de los pobres, a la construcción de redes de respeto y de fraternidad (FRANCISCO, 2015a, 201).

Así mismo alienta a profundizar en las propias creencias religiosas, para extraer sin miedo, principios éticos que inspiren el cuidado del planeta y cuidarlo como casa común de la gran familia humana.

Conversión ecológica

El Papa analiza la causa de la actual crisis ecológica y muestra que es de tipo antropológico (Capítulo III, LS). El ser humano se ha erigido como propietario del planeta (FRANCISCO, 2015a, 106), usando y abusando de los recursos, sin considerar o sin importarle las consecuencias de su comportamiento dominador. La solución para salir de la crisis, supone una conversión ecológica, un cambio de visión y de conducta. En definitiva, a un cambio de paradigma. Salir de una visión miope y reduccionista, que no es capaz de analizar las consecuencias de las propias acciones y pasar a una visión global y planetaria.

“[...] los conocimientos fragmentarios y aislados pueden convertirse en una forma de ignorancia si se resisten a integrarse en una visión más amplia de la realidad” (FRANCISCO, 2015a, 138)

El Papa Francisco en *Laudato sí*, invita a un cambio de visión del planeta y de sus habitantes y pasar de ver la realidad que nos rodea como una oportunidad de uso y abuso, según los límites del poder tecnológico o económico, al cuidado. El pasar de ser consumidores del planeta a ser cooperadores de la creación, no es fácil y requiere una conversión ecológica, que es fruto de ver la realidad de otra manera, más global y más interdependiente y adquirir un nuevo estilo de vida, más sostenible.

Esta conversión supone diversas actitudes que se conjugan para movilizar un cuidado generoso y lleno de ternura. En primer lugar implica gratitud y gratuidad, es decir, un reconocimiento del mundo como un don recibido del amor del Padre, que provoca como consecuencia actitudes gratuitas de renuncia y gestos generosos aunque nadie los vea o los reconozca (FRANCISCO, 2015a, 220).

En definitiva esta nueva visión y este comportamiento, es un cambio de paradigma y esto supone una “conversión ecológica”. En la LS el papa Francisco emplea esta expresión en todo un apartado del último capítulo (LS, 216-221) pero anteriormente ya lo habían empleado sus predecesores san Juan Pablo II (1987, 1995, 1998) y Benedicto XVI (2009).

El Papa Francisco, recogiendo la expresión empleada por Juan Pablo II y Benedicto XVI, propone a toda la humanidad -pero especialmente se dirige a los católicos- que nos transformemos, que dejemos de tener un comportamiento individualista y consumista y pasemos a ser solidarios y austeros lo cual supone una verdadera conversión, una conversión ecológica. Al inicio de la carta

encíclica *Laudato si'* expone su llamada como un desafío urgente para proteger nuestra casa común en la que nadie, esté excluido. La solución a los problemas ambientales (cambio climático, disminución de la biodiversidad y agotamiento de recursos) y a los problemas sociales (pobreza, exclusión de personas que no producen económicamente y explotación de personas) no procede únicamente de conocimientos científicos o medios técnicos, sino que deben ser soluciones éticas. Pero, ¿cuáles son los condicionamientos mentales y sociales que impiden proteger la casa común y considerar a toda la humanidad como parte de la misma familia humana y por tanto con la misma dignidad? El Papa sale al paso de cuáles pueden ser estas dificultades que impiden la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral:

Las actitudes que obstruyen los caminos de solución, aun entre los creyentes, van de la negación del problema a la indiferencia, la resignación cómoda o la confianza ciega en las soluciones técnicas. Necesitamos una solidaridad universal nueva (FRANCISCO, 2015a, 14).

Muchas personas desconocen la gravedad de los problemas, o nos saben las consecuencias que pueden tener. Por ejemplo desconocen qué relación hay entre la disminución de la biodiversidad o el calentamiento global, con el aumento de pobreza y enfermedades. Otros califican de “alarmistas” o “politizados” los datos que oyen y no se detienen a estudiar cuál es su fundamento científico. Otros no son capaces de renunciar a su ritmo de consumo o estilo de vida, sin plantearse de dónde proceden y a dónde van los objetos de uso cotidiano: alimentos, vestido, combustibles, mobiliario, electrodomésticos o dispositivos digitales.

La alternativa para que haya desarrollo humano, sin un abuso de los recursos naturales ni de las personas, o en el extremo opuesto, considerar la naturaleza como una realidad intocable, es aliarse con el medio ambiente; ser cooperadores o colaboradores de la creación. La alternativa ética consiste en considerar el planeta como la casa común, de la que todos formamos parte¹⁰. Pero para este cambio de paradigma, se requiere un cambio de visión y un cambio en los estilos de vida. A este respecto comenta el Papa:

Al mismo tiempo, si se quiere conseguir cambios profundos, hay que tener presente que los paradigmas de pensamiento realmente influyen en los comportamientos. La educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no procura también difundir un nuevo paradigma acerca del ser humano, la vida, la sociedad y la relación con la naturaleza. De otro modo, seguirá avanzando el paradigma consumista que se transmite por los medios de comunicación y a través de los eficaces engranajes del mercado (FRANCISCO, 2015a, 215).

Para poder difundir este nuevo paradigma que supone un estilo de vida de austeridad responsable para el cuidado de la fragilidad de los pobres y del ambiente (FRANCISCO, 2015a, 214), el Papa invita a específicamente a los cristianos a trabajar las motivaciones que surgen de la espiritualidad “para alimentar una pasión por el cuidado del mundo” (FRANCISCO, 2015a, 216).

En el discurso del Papa Francisco, pronunciado en Nairobi pocos días antes de la cumbre de Cambio Climático de París, COP 21, Francisco expresa el deseo de llegar a un acuerdo global “transformador” y para ello propone cuatro principios (solidaridad, justicia, equidad y participación) y tres objetivos interdependientes¹¹: “el alivio del impacto del cambio climático, la lucha contra la pobreza y el respeto de la dignidad humana” (FRANCISCO, 2015e).

Estos tres grandes objetivos no dependen sólo de las decisiones políticas, sino que todos podemos contribuir en mayor o menor medida. Una barrera a la conversión ecológica es pensar que las propias acciones no repercuten en los demás. El Papa Francisco invita a desarrollar hábitos de cuidar el planeta como un ejercicio que nos lleve a autotrascendernos, saliendo de nuestra propia “burbuja”, para darse a los demás.

La actitud básica de autotrascenderse, rompiendo la conciencia aislada y la autorreferencialidad, es la raíz que hace posible todo cuidado de los demás y del medio ambiente, y que hace brotar la reacción moral de considerar el impacto que provoca cada acción y cada decisión personal fuera de uno mismo. Cuando somos capaces de superar el individualismo, realmente se puede desarrollar un estilo de vida alternativo y se vuelve posible un cambio importante en la sociedad (FRANCISCO, 2015a, 208)

La conversión ecológica supone contemplar el planeta con nuevos ojos, con una nueva mirada más agradecida y más humilde que nos lleve a sentirnos más interdependientes. Esta mirada no es infantil, sino profunda y madura porque advierte la realidad de forma global con sus múltiples interconexiones y conduce a un comportamiento más cuidadoso, más austero y más solidario.

A modo de conclusión

El Papa Francisco se ha involucrado en acuerdos internacionales sobre Desarrollo Sostenible que se han realizado en 2015 y lo sigue haciendo a través de discursos y twitters. Como precedente a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible ha publicado la encíclica social *Laudato si'* y su contenido aún en continuidad con las enseñanzas sociales de la Iglesia en ética ambiental y en la promoción de un desarrollo humano integral, presentan a mi juicio, aportaciones novedosas en la forma de exponerlo. La encíclica *Laudato si'* ha tenido un eco y un reconocimiento internacional y es difícil cuantificar en qué medida ha influido en los com-

promisos y declaraciones sobre desarrollo sostenible que han tenido lugar durante el 2015. Según los puntos anteriormente expuestos, en la *Laudato si'* enmarca la responsabilidad ética del desarrollo sostenible bajo la perspectiva de cuidar de la casa común. El Papa muestra de forma clara las interconexiones entre los aspectos ambientales, sociales y económicos de la sostenibilidad y aporta el concepto de ecología o sostenibilidad integral. Este aspecto de presentar una visión integral de la sostenibilidad, no es nuevo en los documentos de Naciones Unidas, pero si lo es en las enseñanzas sociales de la Iglesia. Aunque en anteriores documentos estaba implícito, no se había explicitado. En cuanto a la tercera aportación de aprovechar la promoción del desarrollo sostenible como una ocasión de encuentro y diálogo interreligioso, desde hace años se han firmado declaraciones religiosas o interreligiosas de conservación de la naturaleza o de frenar el cambio climático, pero este año con motivo de la COP 21 han tenido un mayor alcance. La conversión ecológica a la que invita el Papa Francisco, está precedida por la que ya habían hecho san Juan Pablo II y Benedicto XVI. Seguramente en la *Laudato si'* hay una llamada particular a los cristianos que creen que no pueden hacer nada para resolver los problemas ambientales o que se burlan de ellos y no se deciden a cambiar de hábitos, mostrándoles que cuidar de la creación y de las personas, es parte esencial de una existencia cristiana virtuosa (FRANCISCO, 2015a, 217).

Recibido em: 08/07//2019

Aceito para publicação em: 11/08/2019

Notas

1 Doctorado en Teología Universidad de Navarra (2010). Licenciatura en Teología Moral Universidad de Navarra (2005). Profesora Adjunta de Universidad de la Facultad de Educación de la UIC desde 2012. Su formación en Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se ha desarrollado principalmente en España durante 22 años en la Enseñanza Obligatoria (EO) y 12 años en la Enseñanza Superior (ES) en el ámbito de Didáctica de las Ciencias Experimentales. E-mail: salbareda@uic.es

2 En las últimas décadas han aparecido como la economía ecológica que busca equivalencias entre la ecología (servicios que prestan los ecosistemas o la degradación ambiental) y la economía, transformando en valor monetario los datos ecológicos. Esta traducción de lenguajes (de la economía a la ecología) facilita visibilizar las deudas ecológicas que se están ocasionando.

3 Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo 1992 y Conferencia de Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible 2012 (también conocida como Río +20).

4 Según el Informe del Panel Intergubernamental de Expertos sobre Cambio Climático (IPCC, 2014), se prevee que durante el siglo XXI, el calentamiento global provocará el desplazamiento de la población en países en vías de desarrollo.

5 En el apartado documentos del Observatorio de sostenibilidad y religiones, se pueden consultar las declaraciones de las diferentes religiones o interreligiosas para la conservación de la naturaleza y frenar el cambio climático, así como los sitios web de carácter académico que estudian las contribuciones de las religiones al desarrollo sostenible: <http://www.sustainabilityandreligions.org/documents/>.

6 Sobre los servicios que prestan los ecosistemas y la gravedad de su deterioro, Cfr. Reid *et al.* (2005).
7 Previo a la cumbre de cambio climático celebrada en París COP 2015, ha surgido el movimiento social de Justicia climática, en el que se reflexiona sobre la injusticia de que la contaminación atmosférica producida por los países desarrollados (gases efecto invernadero que producen el calentamiento global), repercute negativamente produciendo más desajustes meteorológicos (huracanes y sequías) en los países en vías de desarrollo. Este movimiento también reclama que no sean iguales las tasas de emisiones de gases efecto invernadero, las de los países industrializados como las de los países pobres.

8 En la web <http://www.sustainabilityandreligions.org/documents/>, se pueden encontrar las Declaraciones de todas las religiones, así como foros y webs en los que se trabajan las interrelaciones entre religiones y desarrollo sostenible.

9 Los dos pontífices anteriores Juan Pablo II y Benedicto XVI han firmado declaraciones ecuménicas de ética ambiental, con el patriarca ortodoxo Bartolomé I, como también lo ha hecho el papa Francisco. En el mensaje de la paz de 1990 Paz con Dios creador, paz con toda la creación, Juan Pablo II (1990) afirmaba: “Incluso los hombres y las mujeres que no tienen particulares convicciones religiosas, por el sentido de sus propias responsabilidades ante el bien común, reconocen su deber de contribuir al saneamiento del ambiente. Con mayor razón aún, los que creen en Dios creador, y, por tanto, están convencidos de que en el mundo existe un orden bien definido y orientado a un fin, deben sentirse llamados a interesarse por este problema. Los cristianos, en particular, descubren que su cometido dentro de la creación, así como sus deberes con la naturaleza y el Creador forman parte de su fe. Ellos, por tanto, son conscientes del amplio campo de cooperación ecuménica e interreligiosa que se abre a sus ojos”.

10 Cfr. Albareda (2015, p. 148) y páginas siguientes en donde se desarrollan ejemplos que relacionan las decisiones particulares con la responsabilidad social y medioambiental.

11 Estos principios son los mismos que el Papa Francisco sugirió a los ministros de medio ambiente de la Unión Europea, el 16 de septiembre de 2015.

Referencias

ALBAREDA, Silvia. **Reconciliarse con el planeta.** La sostenibilidad como paradigma. Pamplona: EUNSA, 2015.

BENEDICTO XVI, Papa. **Carta encíclica Caritas in veritate.** Roma, 29 jun. 2009. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html. Acceso en: 28 dic. 2018.

COMISIÓN MUNDIAL DEL MEDIO AMBIENTE Y DEL DESARROLLO. **Nuestro Futuro Común.** Madrid: Alianza, 1988.

DECLARACIÓN DE LÍDERES RELIGIOSOS Y ESPIRITUALES. **Conferencia de Naciones Unidas sobre el Cambio Climático.** COP21, París, dec. 2015. Disponible en: <http://alc-noticias.net/es/wp-content/uploads/sites/2/2015/11/CLAI-declaracion.pdf>. Acceso en: 28 dic. 2018.

DUARTE, Carlos (Coord.). **Cambio global.** Impacto de la actividad humana sobre el planeta Tierra. Madrid: CSIC, 2006.

FRANCISCO, Papa. **Carta encíclica Laudato si'**. Sobre el cuidado de la casa común. Roma, 24 maio 2015a. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acceso en: 28 dic. 2018.

_____. **Intervención del Santo Padre Francisco en Encuentro sobre “esclavitud moderna y cambio climático, el compromiso de las grandes ciudades”**. 21 jul 2015b. Disponible en: https://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/july/documents/papa-francesco_20150721_sindaci-grandi-citta.html. Acceso en: 28 dic. 2018.

_____. **El Papa a los ministros de Medio Ambiente de la UE: Hay que saldar la deuda ecológica**. 16 sep. 2015c. Disponible en: <https://www.alfayomega.es/28969/el-papa-a-los-ministros-de-medio-ambiente-de-la-ue-hay-que-saldar-la-deuda-ecologica>. Acceso en: 28 dic. 2018.

_____. **Visita a la Organización de las Naciones Unidas (ONU)**. Discurso del Santo Padre. Nueva York, 25 sep. 2015d. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/september/documents/papa-francesco_20150925_onu-visita.html. Acceso en: 28 dic. 2018.

_____. **Visita a la Oficina de las Naciones Unidas de Nairobi. Discurso del Santo Padre**. Kenia, 26 nov. 2015e. Disponible en: https://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151126_kenya-unon.html. Acceso en: 28 dic. 2018.

GREENPEACE. **Greenpeace espera que la Encíclica del Papa sirva para acelerar el fin de los combustibles fósiles**. 18 jun. 2015. Disponible en: <http://www.greenpeace.org/espana/es/news/2015/Junio/Greenpeace-espera-que-la-Enciclica-del-Papa-sirva-para-acelerar-el-fin-de-los-combustibles-fosiles/>. Acceso en: 28 dic. 2018.

INTERFAITH DECLARATION ON CLIMATE CHANGE. **Declaración de las Religiones sobre el Cambio Climático**. s/d. Disponible en: http://www.interfaithdeclaration.org/download/idcc_spanish.pdf. Acceso en: 28 dic. 2018.

IPCC. **Quinto Informe de Evaluación: Cambio Climático**. Geneva: IPCC, 2014. Disponible en: http://ar5-syr.ipcc.ch/ipcc/ipcc/resources/pdf/IPCC_SynthesisReport.pdf. Disponible en:

JUAN PABLO II, Papa. **Carta encíclica Sollicitudo rei sociales**. Roma, 30 dic. 1987. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30121987_sollicitudo-rei-socialis.html. Acceso en: 28 dic. 2018.

_____. **Mensaje Mundial de la Paz para la celebración de la XXIII Jornada Mundial de la Paz: Paz con Dios creador, Paz con toda la creación.** Vaticano, 1 ene. 1990. Disponible en: http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_19891208_xxiii-world-day-for-peace_sp.html. Acceso en: 28 dic. 2018.

_____. **Carta encíclica Evangelium vitae.** Roma, 25 mar. 1995. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html. Acceso en: 28 dic. 2018.

_____. **Carta encíclica Fides et ratio.** Roma, 14 sep. 1998. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html. Acceso en: 28 dic. 2018

NACIONES UNIDAS. **Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.** Rio de Janeiro, 1992. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm>. Acceso en: 28 dic. 2018.

_____. **La ONU elogia la encíclica del Papa Francisco sobre el cambio climático.** 18 jun. 2015a. Disponible en: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/06/la-onu-elogia-la-enciclica-del-papa-francisco-sobre-el-cambio-climatico/>. Acceso en: 28 dic. 2018.

_____. **Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.** 18 sep. 2015b. Disponible en: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S. Acceso en: 28 dic. 2018.

_____. Centro de Información de las Naciones Unidas. **Líderes religiosos entregan a la ONU declaración conjunta de cambio climático.** 21 oct. 2015c. Disponible en: <http://www.cinu.mx/noticias/mundial/lideres-religiosos-entregan-a/>. Acceso en: 28 dic. 2018.

_____. **Convención Marco sobre el Cambio Climático.** Conferencia de las Partes 21er período de sesiones (COP 21). 12 dec. 2015d. Disponible en: <http://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/spa/109s.pdf>. Acceso en: 28 dic. 2018.

PERFIL. **El Vaticano invitó a Naomi Klein a hablar sobre el cambio climático.** La activista antiglobalización expuso en un seminario y elogió la encíclica Laudato si. 4 jul. 2015. Disponible en: <http://www.perfil.com/internacional/El-Vaticano-invito-a-Naomi-Klein-a-hablar-sobre-el-cambio-climatico-20150704-0017.html>. Acceso en: 28 dic. 2018.

REID, Walter *et al.* **Evaluación de los Ecosistemas del Milenio.** Informe de Síntesis. Washington, RRF, 2005

SUSTAINABILITY AND RELIGIONS. **Documents.** s/d. Disponible en: <http://www.sustainabilityandreligions.org/documents/>. Acceso en: 28 dic. 2018.

Dos navios negreiros para a sala de aula em escolas religiosas: candomblé, uma religião de festa, culto e resistência

DIEGO ANDRADE DE JESUS LELIS¹

Resumo: A religião é parte constituinte do arcabouço social, cultural e espiritual de um povo. Cada nação, a partir de suas necessidades e crenças, desenvolve um modo de se comunicar com suas divindades e, como valor, carrega consigo essa identidade religiosa. Assim, não foi diferente com os seres humanos que, escravizados no continente africano, foram trazidos, forçadamente, para terras brasileiras. Contudo, em um país marcado pelo cristianismo, a manutenção de outra cultura religiosa não ocorreu com tanta tranquilidade ao longo da história. Se religiões africanas e de matriz afro-brasileira foram deixadas sempre à margem, pouco a pouco elas vêm, com muito esforço, ganhando espaço no meio acadêmico e escolar. Por isso, tem-se como objetivo para este trabalho apresentar, ainda que de forma panorâmica, os caminhos percorridos pela cultura e religiões, em especial o candomblé, desde os navios negreiros até as escolas, bem como promover a reflexão sobre a sua inserção como meio de formação da pessoa humana. Para alcançar tais objetivos, foi realizada uma revisão bibliográfica em livros e artigos disponíveis em meios eletrônicos e em acervo pessoal referente às temáticas que tratam sobre as religiões de matrizes africanas, sua história, concepção teológica, organização ritual e inserção nos programas de ensino da Educação Básica no Brasil. Assim, por meio da análise de vários autores, como Edgar Morin, Miguel Arroyo, Oder J. dos Santos, Milton Santos e Mauro Meirelles, discute-se sobre a necessidade de a escola estar cada vez mais atenta em responder à parcimônia do ser humano diante da realidade daqueles que saem das margens sociais e começam a reivindicar o seu lugar de direito na história. Palavras-chave: Religiões africanas. Ensino. Candomblé.

Of slave ships for classroom in religious schools: candomblé a party religion, cult and resistance religion

Abstract: Religion is a constituent part of the social, cultural and spiritual framework of a people. Each nation, from its needs and beliefs, develops a way of communicating with its deities and, as a value, carries with it this religious identity. Thus, it was no different with the human beings who, enslaved on the African continent, were forcibly brought to Brazilian lands. However, in a country marked by Christianity, the maintenance of another religious culture has not occurred so smoothly throughout history. If African and Afro-Brazilian religions have always been left on the sidelines, little by little

they come, with much effort, gaining ground in the academic and school environment. For this reason, our objective is to present, albeit in a panoramic way, the paths taken by culture and religions, especially Candomblé, from the slave ships to the schools, as well as to promote the reflection on their insertion as a means of formation of the human person. To achieve these goals, a literature review was conducted on books and articles available in electronic media and in personal collections related to the themes that deal with the religions of African mothers, their history, theological conception, ritual organization and insertion in the teaching programs of Basic Education in Brazil. Thus, through the analysis of several authors, among them Edgar Morin, Miguel Arroyo, Oder J. dos Santos, Milton Santos and Mauro Meirelles, we discuss the need to attend the school to be increasingly attentive to respond to the thrift of the human being against the reality of those who leave the social margins and begin to claim their rightful place in history.

Keywords: African religions. Teaching. Candomblé.

De los barcos negreros para las clases en escuelas religiosas: candomblé una religión de fiesta, culto y resistencia

Resumen: La religión es una parte constitutiva del marco social, cultural y espiritual de un pueblo. Cada nación, a partir de sus necesidades y creencias, desarrolla una manera de comunicarse con sus deidades y, como valor, lleva consigo esa identidad religiosa. No fue diferente con los humanos que, esclavizados en el continente africano, fueron llevados a la fuerza a tierras brasileñas. Sin embargo, en un país marcado por el cristianismo, el mantenimiento de otra cultura religiosa no se ha producido tan pacíficamente a lo largo de la historia. Si las religiones africanas y afro-brasileñas siempre han sido marginadas, poco a poco van llegando, con gran esfuerzo, ganando espacio en el entorno académico y escolar. Por lo tanto, nuestro objetivo es presentar, aunque de forma panorámica, los caminos realizados por la cultura y las religiones, especialmente el Candomblé, desde los barcos de esclavos a las escuelas, así como promover la reflexión sobre su inserción como un medio para la formación de la persona humana. Para alcanzar estos objetivos, se realizó una revisión bibliográfica en libros y artículos disponibles en medios electrónicos y en colección personal relacionada con los temas que tratan las matrices africanas, su historia, concepción teológica, organización ritual e inserción en los programas de educación básica en Brasil. Así, a través del análisis de varios autores, entre ellos Edgar Morin, Miguel Arroyo, Oder J. dos Santos, Milton Santos y Mauro Meirelles, discutimos la necesidad de asistir a la escuela para estar cada vez más atentos a la hora de responder a la parsimonia del ser humano frente a la realidad de quienes abandonan los márgenes sociales y comienzan a reclamar el lugar que les corresponde en la historia.

Palabras-clave: Religiones africanas. Enseñanza. Candomblé.

Introdução

O homem, diante de suas limitações físicas e espirituais, engendra no mundo a religião como discurso de garantia de respostas que a limitada natureza

humana não consegue explicar. Contudo, ainda sem conseguir facilmente essas explicações, faz parte da sua estrutura de pensamento humano buscar respostas para os questionamentos que estão em seu interior.

As religiões nascem com uma de suas perspectivas: adequar o ser humano no mundo. Ao longo da história da humanidade, elas, na maioria das vezes, deram sentido à vida simbólica do homem, ajudando-o a enfrentar os desafios da existência e orientando o seu modo de vida. Assim, pode-se dizer que as religiões foram e continuam sendo, de algum modo, fundamentais para a estruturação cultural, ética e moral das sociedades. Como afirma Meirelles (2012, p. 147):

Fonte de valores e de certa moralidade a ela correlata, a religião, é antes de mais nada e anterior aquilo que na atualidade entendemos como ciência, uma forma de explicar e ordenar o mundo. Disto decorre que, esta, antecede a realidade social em si e o modo como a percebemos e ordenamos. E, neste sentido, ao separar as coisas do homem (o profano) das coisas de deus (o sagrado) – a religião – inaugura o princípio dialético mais elementar, que, enquanto princípio moral, servirá como um *modus operandi* a ser seguido pela sociedade. Desse *modus operandi*, derivará um *modus operatum*, este, manifesto na própria práxis humana de ser e estar no mundo e no modo como, ele o homem, se relaciona com este.

Quando se afirma que a religião é parte fundamental da estrutura cultural de um povo, entende-se também que, sem ela, esse povo fica desfalcado de uma parte importante de si. Nesse contexto, serão abordados, de maneira breve, neste trabalho, alguns desafios e características das religiões afrodescendentes no Brasil, em particular do candomblé, em vista das situações pelas quais ele chegou ao campo religioso brasileiro e se desenvolveu nele.

Nesse interim, propõe-se elencar a importância de, dentro do contexto escolar, abordar a história e o valor antropológico das religiões, em especial do candomblé, na constituição da cultura e identidade dos africanos que foram escravizados e trazidos para o Brasil.

Uma religião existente e resistente desde o fundo dos navios negreiros, passando pelas escuras e doloridas senzalas até as periferias do país “livre”, rompendo, com lutas, sangue, suor, culto e música, o preconceito de um povo “branco” incapaz de partilhar a vida e celebrar a existência com aqueles que pensam e cultuam de forma diferente.

São, pois, mais de 300 anos de resistência e busca de respeito. Assim, a escola, como organismo promotor da construção do conhecimento, deve estar atenta às necessidades de auxiliar a sociedade a criar a cultura do respeito e valorizar o diferente. Nesse sentido, pode-se visualizar caminhos de mudança dessa realidade. Ainda quem em turvos horizontes, despontam ações que asseguram e legitimam a

necessidade de trazer esse assunto para o ambiente escolar, nos diversos componentes curriculares, podendo ser trabalhado inter e transdisciplinarmente.

Com a Lei nº 10.639, foi incluída no currículo da Educação Básica do Brasil a obrigatoriedade de serem trabalhadas nas disciplinas, ainda que de maneira transversal, questões referentes à história do continente africano, de suas religiões e, conseqüentemente, das religiões que nasceram ou foram recriados pelos seres humanos escravizados em terras brasileiras.

Materiais e métodos

Foi realizada uma revisão bibliográfica por meio de consultas a livros, artigos e periódicos disponíveis em meios eletrônicos e em acervos públicos referente às temáticas que tratam sobre as religiões de matriz africana, sua história, mitologia, concepção teológica, organização ritual e inserção nos programas de ensino da Educação Básica no Brasil. Assim, mediante a análise de vários autores, como Edgar Morin, Miguel Arroyo, Oder José dos Santos, Milton Santos, José Carlos Gomes dos Anjos, Neusa Maria Mendes de Gusmão e Mauro Meirelles, foi possível analisar o posicionamento deles no tocante à história do candomblé no Brasil, sua rejeição em uma sociedade marcada pelo preconceito à cultura advinda dos seres humanos escravizados, bem como a influência desse preconceito no âmbito escolar e os possíveis caminhos para serem trilhados pela escola em vista de auxiliar a sociedade a conhecer e a respeitar o culto religioso de tais povos.

As religiões de matrizes afro no Brasil

Estudar as religiões de matriz africana no Brasil é permear árdios e clandestinos caminhos da resistência negra e afrodescendente em um país com fortes vertentes racistas e preconceituosas. Voltar o olhar para religiões que estejam fora do ambiente cristão é no mínimo um desafio e uma batalha para romper os esquemas de segregação racial e religiosa, tendo em vista que a presença e a manutenção dessas religiões sofreram e ainda sofrem grandes perseguições por estarem inseridas em uma sociedade com forte imposição cristã. Nesse sentido, busca-se visualizar os caminhos de persistência dos povos afrodescendentes para manter vivas as bases religiosas dos seus antepassados africanos e, assim, reafirmar a sua identidade no atual contexto social/religioso.

Ao voltar o olhar para as religiões de matriz africana, agora denominadas de afro-brasileiras, depara-se com vários questionamentos acerca de suas origens, ritos, costumes e cotidiano religioso, isso porque a história dessas religiões tem sido feita quase que anonimamente ou ainda sem muitos registros documentais, justamente por, em sua maioria, fundamentar a sua tradição na oralidade do povo, como é o caso do candomblé – objeto deste estudo.

Tem-se, pois, uma religião vivida na clandestinidade, desde a sua chegada aqui nessa terra escravagista, sendo celebrada nos porões dos navios negreiros, mais conhecidos como tumbeiros, visto a realidade de tantas mortes pelas condições desumanas e depois mantendo-se viva, ainda que miscigenada e sincretizada, nas senzalas, nas periferias e nas favelas do incompreensivo e cruel Brasil.

No culto, havia a possibilidade de os negros

[...] se estruturar [em] e se organizar[em] clandestinamente em todos os sentidos: a resistência artística na música, dança, artes plásticas, organização social nos valores de solidariedade africana e do sistema de parentesco extenso (MUNANGA, 2013, p. 11).

Em meio à clandestinidade, à resistência de um povo e ao desejo de manter viva, mesmo que em terras distantes, a religião do seu lugar sagrado, os seres humanos escravizados no continente africano e trazidos para o Brasil buscaram no sincretismo um meio de cultuar suas divindades.

Sob o “verniz católico” que satisfazia o desejo da Igreja Católica Romana da época e os seus senhores, os negros faziam suas festas e batuques, cultuando os seus orixás sob a imagem de santos da Igreja Católica, vindo, posteriormente, a formar religiões de matriz africana em terras brasileiras, como é o exemplo da umbanda.

Como reflexo de um processo de marginalização e discriminação reservada aos negros, herança do processo desumano de escravização e depois de falsa abolição, as manifestações religiosas desse povo, por terem características mágicas, culto aos espíritos e alguns sacrifícios de animais, acabaram sendo estereotipadas como religiões demoníacas. Além do mais, o que gerava ainda uma maior discriminação tinha como ponto central a questão de que os povos africanos eram inferiores e que deveriam se submeter às noções religiosas de uma cultura superior.

Os cultos de matriz africana possuem sua centralidade na sabedoria dos ancestrais, por isso a evocação destes para que, de maneira espiritual, os iniciados possam receber os seus conselhos. Todas essas ações do culto são mantidas por via de tradição oral. Nelas estão presentes a sabedoria do passado, o sagrado do momento presente e o postulado e benção do futuro. Em seus ritos e cerimônias, além da evocação dos ancestrais, a presença feminina predomina sobre a masculina, visto que ela é vista como a portadora da vida, reforçando, assim, o matriarcalismo da religião.

Contudo, se, de um lado da história, tem-se a demonização dos cultos afros – e, aqui, deter-se-á especificamente no candomblé –, do outro percebe-se o caminho trilhado para a revisão de conceitos sociais e religiosos no sentido de, desde o ambiente escolar, promover a igualdade entre a erroneamente denominada religião dos “negros” e a religião dos “brancos”, entre a religião “inferior” e a “superior”.

Além das características citadas, soma-se a questão da reverência às forças da natureza, que são constituintes das religiões animistas, força motora de muitas religiões pagãs na Antiguidade, que outrora foram combatidas pelo cristianismo.

Dos terreiros às salas de aula

Em meados dos anos 1990, a Constituição Brasileira de 1988 assegurava ao cidadão o direito de professar livremente o seu credo. Contudo, no âmbito educacional, apregoava que o ensino religioso integraria a Base Nacional Comum, das matrizes curriculares, do Ensino Fundamental, das escolas públicas do país; porém, seria oferecido de modo facultativo, como segue:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988, p. 124).

Seguindo os parâmetros legais de regulamentação da educação brasileira, pela Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), o Ensino Religioso recebeu novos direcionamentos, retirando a caráter proselitista e catequética da disciplina; com isso, outras religiões para além do catolicismo ganham espaço nesse cenário.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, a lei rege que devem ser consideradas e inseridas, no Ensino Religioso, todas as religiões presentes na ampla cultura religiosa brasileira. Com o advento dessa regulamentação, surge a necessidade de pensar, desenvolver e implementar ações no currículo e na escola que proporcionem a aplicabilidade da proposta no tocante ao ensino e aprendizagem de conteúdos que abordem as relações étnico-raciais presentes na cultura do país e, conseqüentemente, no campo religioso. Segundo Santos (2004, p. 24), faz-se necessário:

Uma pedagogia que terá como referência básica um novo tipo de relacionamento social. Para isso, a sala de aula deve ser integrada, é preciso que haja interação de todos, ou seja, teias de solidariedade devem ser tecidas entre todos aqueles que dela participam. O importante é que haja relacionamento recíproco, que as práticas coletivas se voltem para formar um organismo único. Nela cada um deve ser aceito e reconhecido o direito de expressar o seu ponto de vista. Na verdade, o que pretendemos é que o processo de trabalho pedagógico seja subordinado ao controle do coletivo.

Como se vê, transformar as ações significa mais que a simples inserção de conteúdos programáticos. Na realidade, representa uma ruptura com o modelo proselitista de Ensino Religioso, exigindo, assim, a compreensão e a inserção de novos conceitos educacionais, religiosos e antropológicos no cenário escolar. O conhecimento e o reconhecimento da cultura, história e religiosidade afro-brasileira são a porta de acesso para um novo modo de ver e ensinar.

Nesse cenário de avanços da reflexão sobre as diretrizes do currículo, prática docente e da escola enquanto formadora da pessoa humana, em 2003 o Ensino Religioso voltou a ser debatido. Com a Lei nº 10.639/03, foram inseridos, em todas as disciplinas da Educação Básica, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino, espaços de estudo e discussão da história, cultura e religiosidade afrodescendente (BRASIL, 2003); com isso, mais uma vez surgiu a necessidade de repensar o Ensino Religioso. Nesse sentido, é possível considerar com base em Silva (2007, p. 50):

A lei nº 10.639/2003 é, sem dúvida, uma prática pública de inclusão e ação afirmativa e, ao mesmo tempo, resultado de um intenso movimento de luta antirracista no Brasil, destacando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como servindo de estímulo à reconstrução da identidade afro descendente.

Ainda que pelos caminhos da legislação, é válido ressaltar a importância dos espaços criados para o estudo das origens e das nações que estruturam a formação dos povos africanos. Certamente, serão espaços propícios para oferecer aos educandos experiências sobre a cultura e a religiosidade de matriz africana. Conforme Souza e Croso (2007, p.21),

Com a lei a escola aparece como locus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Dada a importância do espaço escolar na construção de cidadãos capazes de renovar a sociedade e seu pensamento, faz-se extremamente necessária uma reforma epistemológica com o modelo cultural, religioso e de ensino eurocêntrico. É preciso repensar a perspectiva educacional de maneira mais profunda, tendo em vista que se está tratando da inserção no ambiente escolar de práticas e temáticas que tocam diretamente a vida e o cotidiano de muitos alunos presentes naquela sala de aula e que estão, muitas vezes, cansados de ver seus saberes e sua religiosidade desprezados.

Quando se refere a uma mudança paradigmática e epistemológica do modo de pensar e agir no mundo, deve-se levar em consideração as bases oriundas da cultura e dos saberes populares (ARROYO, 2017). Contudo, para que isso se efetive dentro do contexto escolar e sobretudo nas escolas religiosas, é necessário que, diante desses outros sujeitos que adentram esse ambiente, com outros olhares, histórias e saberes, sejam pensadas outras pedagogias, não para eles, e sim a partir deles.

Para romper com a hegemonia de saberes alicerçados nas ideias eurocêntricas dominantes, é preciso transformar a escola em um lugar efetivamente plural, com currículos plurais, disposta a incorporar os saberes plurais da sociedade brasileira marcada por tanta diversidade. É preciso perceber que, como afirma Morin (2007, p. 38),

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa...

Nesse interim, são necessárias novas pedagogias que estejam pautadas na formação do ser humano como alguém individual e social. Ressalta-se que ele é um ser de relações, e sua vida não se dá apenas por fatores genéticos, mas se realiza a cada ato de relação com o outro enquanto espécie humana.

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2007, p. 55)

Sob essa égide, as escolas, sobretudo as católicas, devem fomentar uma educação pautada na valorização da individualidade da pessoa humana que carrega consigo uma história única e intransferível, mas também uma história genética, social, cultural e que, de igual maneira, é contributiva para a constituição da identidade planetária da raça humana. Tem-se em vista que é a partir da vivência comunitária que o ser humano estabelece o seu processo de construção, por isso depende

do “outro”, dos confrontos e da ajuda de “outros” que se assemelham enquanto humanidade e interferem simultaneamente em sua existência. É preciso educar em prol da valorização da condição humana. Como afirma Morin (2007, p.47),

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

É perceptível que muitos são os desafios a serem enfrentados para que as culturas afro-brasileira e africana saiam dos terreiros e cheguem formalmente, por meio da escola, à sociedade. Como as escolas confessionais desenvolverão tais temáticas tendo em vista a diferença de credo? Não há respostas prontas nem uma receita a ser seguida. Antes, o que deve haver é a consciência da formação em prol da humanidade. O olhar atento à complexidade da raça humana. Se, por um lado, é desafio, por outro é possibilidade. Acolher o diferente, proteger o indefeso, promover a justiça e a paz. Esses são valores planetários e cabem em qualquer religião.

As escolas necessitam dedicar-se a uma educação que seja promotora do entendimento da uma ética que assegure o nascimento de uma humanidade que tenha como fundamento basilar a compreensão de si e do outro em suas dimensões e totalidade, que esteja apta à escuta e ao respeito das vozes minoritárias e marginalizadas. Eis os desafios, eis as possibilidades. Uma coisa a história tem mostrado. Se os desafios são inúmeros, a força desse povo, que traz no canto, na fé e na vida a resistência, será capaz de vencer os preconceitos e os obstáculos na luta por direito, reconhecimento e igualdade.

Considerações finais

Diante do exposto, pode-se perceber o difícil processo pelo qual passou e ainda passa as religiões de matriz africana no Brasil. Os resquícios de uma sociedade escravagista e intolerante ainda continuam a rotular como de segunda classe ou inferior a tudo aquilo que é produzido pelos povos africanos feitos escravos no Brasil ou se diz da origem desses povos.

O preconceito ainda continua a combater a herança africana presente em na cultura brasileira sob a desculpa de que se trata de uma religião primitiva e atrasada. Contudo, novos povos chegam às escolas reconhecendo a necessidade de transformação desse cenário. Encontram-se no século XXI, na era da utópica globalização, muitos grupos de adeptos e simpatizantes das religiões de matriz africana que, com estudos e ousadia, tentam desmitificar as errôneas ideias espalhadas a respeito de tais religiões. Estes desejam romper os muros do preconceito e da hegemonia curricular para promover a afirmação identitária dos que sempre estiveram à margem da margem.

Dessa maneira, organizados em coletivos, esses indivíduos querem se reconhecer no conteúdo trabalhado em sala de aula, nos personagens dos filmes, nas comemorações cívicas e nas apresentações e vivências religiosas.

Cansados de ser anulados, perseguidos e humilhados, desejam realizar seu culto livremente sem serem vistos como diabólicos ou inferiores. Querem ver seus mitos retratados nos livros e seus rituais respeitados e compreendidos. Buscam demarcar seu espaço em uma sociedade que historicamente reservou a margem para esses grupos, seja nas senzalas, periferias, favelas, mocambos e calçadas. Esses grupos buscam a afirmação de suas identidades individuais e coletivas na economia, na cultura, nas academias ou nas escolas.

Nesse interim, a escola como agente transformador da sociedade precisa buscar meios de efetivar a prática de ensino a respeito da cultura e religião afro-brasileira e africana. É preciso pensar a educação de forma a integrar a pessoa humana em uma perspectiva de humanidade, reconhecendo a importância das diferentes culturas e dos diversos modos de ser e estar no mundo. Acredita-se que a escola deve proporcionar aos seus educandos as bases necessárias para a que eles possam compreender a importância das religiões na vida de um povo.

Recebido em: 04/06/2019

Revisado pelo autor em: 12/07/2019

Aceito para publicação em: 21/08/2019

Notas

1 Possui graduação em Geografia (Licenciatura) pelo Centro Universitário Claretiano (CEU-CLAR) (2014) e em Filosofia pelo Instituto Santo Tomás de Aquino (ISTA) (2016). Possui especialização em Tutoria em Educação a Distância e EJA; Educação Especial e Ensino Religioso; Geografia, História e Sustentabilidade pela Faculdade Futura. Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental e Complexidade (GEPEACOM) na PUC-PR. Bacharelado em Teologia pelo Studium Theologicum de Curitiba-PR. E-mail: diegoellis09@hotmail.com

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23

dez. 1996. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 fev. 2019.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 8 fev. 2019.

MEIRELLES, Mauro; SCHWEIG, Grazielle Ramos. Antropologia ou Antropologias: o estatuto da disciplina em diferentes cursos de Graduação. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, 1.; *ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO SUL*, 3., 2008, Pelotas. **Anais...** Pelotas, 2008

_____. Antropologia e Educação: um diálogo necessário. **Percursos**, UDESC, v. 13, p. 81-98, 2012.

MEIRELLES, Mauro. Dos terreiros para a sala de aula: as religiões de matriz africana no RS, limites e possibilidades. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA FACULDADES EST*, 1., 2012, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: EST, 2012. p. 146-156

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Prefácio. Nkisi na diáspora. *In: FIGUEIREDO, Janaina (Org).* **Nkisi na Diáspora: raízes religiosas Bantu no Brasil**. São Paulo: Acubalin, 2013. p. 8-11.

SANTOS, José Oder dos. **Fundamentos sociológicos da educação**. Brasília: MEC-INEP, 2004.

SILVA, Mauricio Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana: a lei 10.639. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-52, jan./jun 2007. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/486/468>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SOARES, Alessandra Amaral. **Candomblé e Umbanda: Manifestação da Resistência da Cultura africana no Brasil**. 2006. Monografia (Especialização em História da África) – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, 2006.

SOUZA, Ana Lúcia; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03**. São Paulo: Ação Educativa/Ceert, 2007.

A Coletânea Cenecista: o chamamento ao ideal cenecista na produção de uma memória institucional da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

ARTHUR RODRIGUES DE LIMA¹

Resumo: O presente artigo, partindo da possibilidade de analisar os escritos institucionais produzidos pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), teve como objetivo refletir sobre a produção de uma memória educacional e institucional da Campanha, que buscou produzir uma identidade homogênea sobre a história da instituição, a ser incorporada por todos os sujeitos que integravam a Rede. Por meio da leitura dos textos contidos na Coletânea Cenecista, foi problematizado, a partir da metodologia da análise de discursos, como a publicação de tal impresso esteve relacionada à produção de uma memória institucional sobre a Rede com base em uma história laudatória e apologética, que visou estabelecer modos de lembrar e contar a história da instituição e a vida de seus fundadores. Ademais, atua como elemento definidor de uma pedagogia normativa, destinada a produzir exemplos e testemunhos a serem seguidos por alunos, professores e demais membros de suas comunidades escolares, enquanto sujeitos ideais da causa cenecista.

Palavras-chave: Coletânea Cenecista. CNEC. História da CNEC. Ideal cenecista.

The Cenecist Collection: the call to the ideal cenecist in the production of an institutional memory of the National Campaign of Community Schools

Abstract: This paper, based on the possibility of analyzing the institutional writings produced by the National Campaign of Community Schools (CNEC), aimed to reflect about production of an educational and institutional memory of the Campaign, to produce a homogeneous identity on the history of the institution that should be incorporated by all the subjects that were part of the Network. Linked to the creation of desired subjectivities based on the ideals defended in the print. Through the reading of the texts contained in the collection Cenecista, it was problematized from the methodology of the discourse analysis, as the publication of the collection was related to the production of an institutional memory about the Network from a laudatory and apologetic history, aimed at establishing ways of remembering and telling the history of the institution and the life of its founders. As well, acting as a defining element of a normative pedagogy,

designed to produce examples and testimonies to be followed by students, teachers and other members of their school communities, as ideal subjects of the cause *cenecista*.

Keywords: Collection *Cenecista*. CNEC. History of CNEC. Ideal *Cenecista*.

La colección del *cenecista*: la llamada a ideal *cenecista* en la producción de una memoria institucional de la Campaña Nacional de las Escuelas de la Comunidad

Resumen: El presente trabajo, a partir de la posibilidad de analizar los escritos institucionales producidos por la Campaña Nacional de Escuelas de la Comunidad (CNEC), tuvo como objetivo, reflexionar sobre la producción de una memoria educativa e institucional de la Campaña, que buscaba producir una identidad homogénea en la historia de la institución, para ser incorporada por todos los sujetos que formaban parte de la Campaña. Vinculado a la elaboración de las subjetividades deseadas en base a los ideales defendidos en la publicación. A través de la lectura de los textos contenidos en la Colección *Cenecista*, fue problematizado a partir de la metodología del análisis del discurso, cómo la publicación de tal impresión estaba relacionada con la producción de una memoria institucional sobre la Campaña a partir de una historia laudatoria y apologética, cuyo objetivo era establecer formas de recordar y contar la historia de la institución y la vida de sus fundadores. Asimismo, actúa como elemento definitorio de una pedagogía normativa, diseñada para producir ejemplos y testimonios a seguir por los alumnos, maestros y otros miembros de sus comunidades escolares, como sujetos ideales de la causa *cenecista*.

Palabras clave: Colección del *cenecista*. CNEC. Historia de la CNEC. Ideal *cenecista*.

Introdução

A partir da década de 1980, o campo da História da Educação passou por consideráveis transformações. As reflexões desenvolvidas até então passaram da análise das reformas educacionais ou discussões sobre os pensadores da teoria educacional para uma análise das práticas e dos discursos em torno do saber/fazer educativo. Sendo assim, este artigo pretende problematizar como a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) planejou, a partir da publicação do compêndio didático *Coletânea Cenecista* em 1994, produzir uma memória educacional a respeito da instituição atrelada a uma versão cristalizada da história da entidade.

Segundo Sena e Barbosa (2012), durante muito tempo, os compêndios didáticos produzidos por diversas instituições educacionais serviram como um mecanismo de regulação da leitura e agente de controle dos discursos produzidos e reproduzidos no âmbito das instituições escolares, reorganizando o que devia ser dito e como poderia ser dito.

Para a professora Elizabeth Ellsworth (2001), a educação também atua por meio dos modos de endereçamento que visam forjar sujeitos ideais, criando, assim como a linguagem cinematográfica, posições de sujeito a serem ocu-

padas por seus alunos e professores, a corresponder fantasias de sucesso ou poder. Os textos são produzidos de modo a inspirar respostas desejadas, tendo a Coletânea Cenecista assumido, dessa forma, o caráter de dispositivo normativo de endereçamento dos valores e ideais ligados à produção da memória institucional da CNEC.

A Coletânea Cenecista, enquanto um compêndio, caracterizou-se como um objeto de produção de discursos da CNEC, a qual, por meio daquela, constituiu uma teia discursiva (FOUCAULT, 2000) associada à figura de seu fundador e à sua história institucional. Mergulhados em jogos de intencionalidades, os arranjos que compuseram a Coletânea pretendiam agir sobre os sujeitos imaginados que se localizavam em seus estabelecimentos de ensino.

Ainda de acordo com Sena e Barbosa (2012), tais estruturas editoriais estão, em sua maioria, ligadas a inúmeros esforços de legitimação de discursos e postulados. Portanto, ao pensar a Coletânea Cenecista, questionam-se os jogos discursivos imbricados em sua montagem e produção, no sentido de problematizar aquilo que está nas entrelinhas de tais páginas. A Coletânea buscou demonstrar quem os administradores da Rede e os organizadores do impresso imaginavam quais eram ou deveriam ser suas comunidades escolares e os diversos sujeitos que as compunham.

Diante disso, estando à confecção da Coletânea Cenecista ligada a um exercício de escrita e produção de uma memória educacional por parte da Diretoria da CNEC, por meio de tal publicação a Rede visou levar seus alunos, professores e demais membros da comunidade escolar a um processo de subjetivação e assujeitamento, a partir dos jogos de relação poder/saber que consolidariam uma pretendida identidade cenecista, um “ajuste perfeito”, imagens de “cenecistas ideais” forjadas pelos administradores da Campanha.

Imersa em uma sociedade marcada pela serialização dessas poderosas fábricas de subjetividade, ao apresentar a história institucional por meio da Coletânea Cenecista, a CNEC produziu uma memória educacional sobre a Rede em um dado momento histórico, com vistas a moldar corpos e mentes aos valores pregados pela instituição (FOUCAULT, 1997).

Ao produzir e publicar a Coletânea Cenecista, os gestores da CNEC estiveram preocupados em erigir modelos a serem seguidos por sua comunidade escolar, em estabelecer esquemas e valores a serem incorporados e, acima de tudo, em produzir, por meio do exercício da escrita, uma verdade absoluta sobre si, que se objetiva questionar e problematizar: como, por intermédio do impresso, os organizadores da publicação pretenderam normatizar as condutas para que os alunos e os demais membros das comunidades escolares cenecistas tivessem suas condutas formadas e educadas pela leitura desse impresso?

A força de um ideal: a Coletânea e o chamamento ao ideal cenecista

A Coletânea Cenecista perpassou o processo de produção daquilo que Foucault (1997) denominou “técnicas de si”, isto é, procedimentos que, sem dúvida, existem em todas as sociedades; são pressupostos prescritos aos sujeitos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças às relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si. Buscou-se refletir sobre como os conselhos de conduta presentes na Coletânea estiveram ligados à produção discursiva dos sujeitos sobre si mesmos e sobre a CNEC com o intuito de atuar enquanto uma forma de governo sobre todos aqueles que compunham a Campanha pelo país.

Para Michel Foucault (2014, p. 41-42):

todo sistema educacional é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem sobre si. [...] O que é afinal um sistema educacional de ensino senão uma ritualização da palavra e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam, senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso, senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Com base na afirmação de Foucault, observa-se então que os organizadores da Coletânea almejavam, diante de tal aspecto, ritualizar as palavras a serem ditas sobre a CNEC e a vida de seus fundadores, fixando os papéis que deveriam ser desempenhados, a partir dos postulados então defendidos, por alunos, professores e gestores escolares. Pretenderam, por meio da publicação, materializar as concepções educacionais de seu sistema, tornar visíveis seus saberes e poderes pelo exercício da escrita, ao mesmo tempo que, mediante a constituição desses discursos, sugeriram subjetividades, modelos de identidade a serem incorporados por suas comunidades escolares, às quais a Coletânea foi destinada.

A partir da produção e publicação da Coletânea Cenecista, os administradores da CNEC intentaram materializar esse exercício de ritualização da palavra e almejavam fixar uma memória acerca da CNEC a todos aqueles que, porventura, integrassem na Campanha pelo país. É o que se verifica no convite posto a todos os cenecistas no prefácio do volume I da Coletânea:

Venham partilhar conosco desta aventura maravilhosa e emocionante, como a narrativa bíblica, para conhecer os apóstolos do cenecismo, a sua doutrina, os milhares de templos que construíram pelo Brasil afora, a fim de compreender o quanto é possível a um povo fazer quando acredita na proposta, na doutrina e nos pregadores. Nestas páginas os senhores encontrarão igualmente narrativas e salmos, como hinos de louvor e práticas do preceito bíblico: amai-vos uns aos outros (SOUSA, 1994, p. 9).

O trecho anterior foi escrito por Sebastião Garcia de Sousa, que foi secretário-geral da CNEC e, ao lado de Felipe Tiago Gomes², responsável pela escolha das obras que compuseram a Coletânea Cenecista. Tal citação deixa claro como os organizadores pretenderam doutrinar e estabelecer paradigmas a serem aceitos e postos em práticas, pois, tal qual a verdade bíblica, esses “heróis da história” da CNEC fizeram parte de seu hagiográfico³, cujo modelo fiel deveria ser seguido pelos membros de suas escolas.

Na visão dos idealizadores da Coletânea, suas escolas eram templos de saber, marcas indelévels da trajetória desse “Povo Eleito que caminhava sobre a Terra no intuito de extirpar a ignorância e a falta de saber” (SOUSA, 1994, p. 9). Na imagem discursiva produzida na Coletânea Cenecista, a CNEC conseguiu chegar aonde queria porque teve “apóstolos fiéis” que não titubearam em assumir de forma radical a doutrina liderada por Felipe Tiago Gomes.

Todo exercício escriturístico parte da relação de um lugar com uma instituição; logo, ao estar diante da Coletânea Cenecista, refletiu-se sobre as técnicas da CNEC na tentativa de gestar um sujeito universal, homogêneo, a partir de dados de jogos discursivos ligados diretamente a uma conformação das pessoas, condicionadas a modelos comportamentais. Essa é uma verdade posta desde sempre sobre a História da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade.

Essa “verdade incontestável” no ponto de vista dos organizadores foi produzida a partir de diversas estratégias empregadas pela entidade, como a publicação de seus escritos institucionais por meio da Coletânea Cenecista, que era enviada às diversas escolas da Rede. Caracterizou-se como um instrumento fruto da tentativa de uniformizar e controlar os discursos que circulavam na Rede.

Os coordenadores buscaram reafirmar, a partir da publicação, a história, os valores e a doutrina da instituição, além de criar e heroicizar figuras relevantes na história dela, esperando, com isso, que essa identidade cenecista, como que uma essência do movimento, não se perdesse.

Ao produzir os volumes da Coletânea, os organizadores do impresso se dedicaram a um esforço de singularização de sua memória educacional, e, como se sabe, segundo Eni Puccinelli Orlandi (2007, p. 53),

todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio, [...] como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará necessariamente não dizendo “outros” sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos.

Portanto, em vez de querer falar da Rede Cenecista com a publicação da Coletânea, os coordenadores do impresso pretenderam também dedicar-se a um exercício inverso, isto é, silenciar sentidos, promover um silêncio fundador que levasse à afirmação de discursos sobre si, e não outros, seleção que visou restrin-

gir possibilidades de sentidos para as trajetórias desses personagens na Rede, ao mesmo tempo que instaurou um lugar de fala. Ademais, intentou silenciar lugares contrários ao ponto de vista de seus organizadores e produzir uma narrativa institucional sobre a história da Campanha.

Diante da produção de uma memória educacional da CNEC, é fundamental “queimar o que já sabemos para fazer de novo o vazio” (LARROSA, 2004, p. 315). Percebe-se que os conceitos podem servir ou não, por isso é necessário questionar o que todo mundo sabe, o que todo mundo diz, o que todas as pessoas pensam, o que, para Larrosa (2004), configura-se em um automatismo do dizer, do saber e do pensar, visto que todo discurso parte de um princípio de controle e de disciplina e, assim, fixa limites, forja identidades e produz subjetivação.

Esse exercício de questionamento integra a operação historiográfica (CERTEAU, 2010), que é realizada a partir de indagações e de fontes, as quais permitem ou não ao historiador perscrutar, arguir, problematizar e analisar. As fontes são a matéria-prima dos amantes de Clio em seus trabalhos de louvor à deusa. Uma das metáforas mais conhecidas, produzidas na historiografia, e lembrada por Funari (2006) é a ideia de fonte, ainda em um sentido positivista: tal qual da fonte jorra água que mata a sede, dos documentos jorrariam informações para o historiador.

Todavia, com o passar dos anos, chegou-se à conclusão de que os documentos, sejam eles quais forem, podem sim jorrar informações, porém desde que sejam questionadas e indagadas de forma pertinente pelo historiador em seu exercício interpretativo. No tato com o documento, é necessário, acima de tudo, paciência e leitura, pois “o essencial nunca surge de imediato” (FARGE, 2009); não é sempre que se encontra um Menocchio; logo, é fundamental ler, ler de novo, afundado cada vez mais em um mar de perguntas e indagações.

De acordo com Certeau (2010, p. 79): “de resíduos, de papéis, de legumes, até mesmo das geleiras e das neves eternas, o historiador faz outra coisa: faz delas a história”. Desse modo, após o movimento denominado Nova História, identifica-se, no cerne da historiografia, uma verdadeira ampliação do que o historiador entedia por fonte até então.

Por meio de uma relação interdisciplinar com as ciências sociais, os historiadores passaram a considerar para a produção do conhecimento histórico quaisquer vestígios do passado, quaisquer sinais que possibilitassem um questionamento e uma melhor compreensão dos modos de ser da humanidade ao longo dos tempos.

Por meio da conexão desses vestígios e de sua análise e problematização, o historiador tece uma interpretação ou constrói uma verdade, mutilada e lacunar, sobre o passado, tendo em vista a impossibilidade de atingi-lo tal qual aconteceu, configurando-o enquanto a imagem do presente habitado por seu observador, e a história é uma verdadeira acumulação de interpretações relativas.

A história parte do trabalho com objetos perdidos, é um conhecimento tecido por vestígios que, de acordo com Passeron (*apud* PROST 2015, p. 66), “serve-se dos vestígios deixados do passado, de informações residuais concordantes, de contextos não diretamente observáveis”.

Compreende-se, assim, que os documentos não se tratam de testemunhas do passado, mas sim existem a partir das perguntas feitas pelo historiador; são produtos do ofício histórico e não existem *in natura*. As fontes assumem o papel de espelhos deformantes, as quais “não são nem janelas escancaradas como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos, no máximo poderíamos compará-los a espelhos deformantes” (GINZBURG, 2002, p. 44).

Destarte, cabe ao historiador ser capaz de “produzir o mel na ausência das flores habituais” (FÉVRE *apud* TEDESCO, 2014, p. 124), ser capaz de construir a canoa da história no estaleiro do tempo, mesmo que não encontre as mais nobres madeiras. Ao observar a organização e a consequente publicação da Coletânea Cenequista, percebe-se que os documentos institucionais (que, em sua maioria, apresentam um caráter puramente descritivo-interpretativo dos aspectos históricos da instituição, por terem sido elaborados por autoridades erigidas por ela mesma para sua confecção) podem adquirir um poder de construção da história da instituição na dimensão de presentificação do passado apresentado de forma gloriosa e heroica, sem destacar possíveis desvios ou contradições no movimento.

Esses documentos podem, ante um olhar menos atencioso, ser tomados por provas cabais, e não enquanto representações possíveis de inúmeras leituras palpáveis referentes à instituição. Segundo Flávia Werle (2017, p. 59), tais documentos se apresentam muitas vezes enquanto:

autoridade inquestionada e diferenciada, funcionando quase como a instituição em si, a verdade, a história que realmente foi, a expressão real da história daquela instituição escolar. Tendo sido escrito por uma autoridade na época – diretor, superior –, no sentido político e jurídico, ele adquire um estatuto de poder e autoridade que impõe aquela representação da história da instituição escolar. Neste particular, vale citar as crônicas, geralmente presentes em estabelecimentos particulares, elaboradas por membro da ordem religiosa instituído formalmente para fazê-lo e que, por isso e por tradição, constitui o eixo central da história institucional, tomadas como prova e não questionadas como uma das possíveis leituras da história daquela instituição. Da mesma forma assim se enquadram os resumos históricos feitos na instituição, em geral para relembrar seus grandes momentos, apresentados ao público em datas festivas como a face do passado a ser lembrada.

Uma coletânea é um conjunto de trechos de obras ou de autores arrolados sobre diversos critérios. A Coletânea Cenequista foi publicada pela Editora Cene-

cista no ano de 1994, quando a Rede ainda vivia as festividades de seus 50 anos de fundação. Nesse período, ela atravessava um momento de transição em sua própria filosofia, afastando-se dos postulados da filantropia e aproximando-se do modelo das escolas particulares.

Tendo defendido durante muito tempo em sua filosofia o ideal de Escola da Comunidade, uma instituição criada e mantida com o auxílio do Estado, destinada ao ensino de pessoas carentes, a CNEC já não contava com o amplo apoio das comunidades⁴ no sentido de promover ações que financiassem suas unidades escolares. Ao mesmo tempo, aliado à desmobilização das comunidades, houve o processo de redução dos recursos financeiros do Estado direcionados à Rede, o que gerou mudanças administrativas nela, tendo a entidade assumido de forma substantiva, a partir dos anos 1990, o espírito das “escolas privadas”.

Nesse período, a CNEC tanto se dedicou ao ensino secundário, que foi a razão de criação da instituição, como também, por causa das limitações financeiras da nova conjectura vivida na segunda metade do século XX, passou a desenvolver atividades alternativas, visando manter a saúde financeira da Campanha. A Rede se dedicou ao ensino técnico profissionalizante a partir da realidade em que suas escolas estavam inseridas, criando fazendas escolas, entre outros estabelecimentos que delineavam a adequação da estrutura da entidade aos novos tempos, como ocorreu na cidade de Picuí, na Paraíba, com a criação do Colégio Comercial 5 de Agosto no início da década de 1970, que ofertou cursos de Contabilidade para os estudantes da região de Picuí, como também cursos na área de Mineralogia; logo, a Rede dispunha de um eixo voltado para o ensino secundário e técnico.

Gradativamente, a CNEC perdeu espaço nas regiões interioranas para o ensino público gratuito, alternativa mais viável para os pais que, muitas vezes, tinham de pagar o estudo de seus filhos, mesmo que a preços menores em relação a outras escolas, das unidades cencistas, caso não conseguissem bolsas, além de comprarem material escolar, fardamento, entre outros insumos que oneravam a Educação Básica. A escola pública, em seu processo de ampliação a partir do processo de redemocratização, emergiu enquanto uma instituição mais atrativa, e gradativamente as escolas interioranas da CNEC foram fechando suas portas por causa da nova conjectura.

As pactuações financeiras com o governo, em suas diversas esferas, diminuía, mas cresciam no seio daqueles que geriam o grupo, pois havia concepções de que a Rede necessitava se adequar aos novos tempos, adquirindo o *status* de rede de ensino privada, já que até então as escolas cencistas se definiam como escolas da comunidade⁵.

A Coletânea Cencista, enquanto um exercício de escrita institucional, visou atribuir um sentido novo para a instituição, construindo uma memória histórico-educacional sobre si. Os quatro volumes da Coletânea foram organizados pelo então secretário-geral da CNEC, Sebastião Garcia de Sousa. Para ele, o

que motivou a publicação de tais volumes sobre a história da Rede foi a falta de interesse por parte de seus membros em preservarem a história da Campanha.

A Coletânea foi composta de diversos escritos que continham verdades sobre a CNEC, que se encontravam pulverizados e foram organizados em um compêndio e publicados em um exercício de afirmação identitária da própria Rede. O sentido era que todos reproduzissem as verdades ali postas, e, com a publicação, elas fossem reafirmadas enquanto discursos; assim, a Rede buscou por meio de tal impresso propagandear seus postulados e seus valores

Partindo de tais premissas, recorreu-se nessa pesquisa à metodologia da análise dos discursos, dado que o objeto de estudo não é o texto em si, a Coletânea em sua materialidade. O trabalho avaliou como os discursos se textualizaram. “Feita a análise, não é sobre o texto que falará o analista, mas sobre o discurso” (ORLANDI, 2009, p. 72). Quanto à análise do texto, como ele foi produzido? Quem produziu? Com quais objetivos? A quem foi destinado? Como foi organizado? Isso permite compreender como, a partir da textualização, os discursos são produzidos, dados, sentidos e silenciados.

No Quadro, é possível observar a composição de cada volume que integra a Coletânea, sabendo que esta pesquisa não visou se configurar em um trabalho fechado, acabado, mas enquanto provocações para inúmeras pesquisas possíveis sobre a História da Educação, a partir da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade.

Quadro - Demonstrativo das fontes.

COLETÂNEA CENECISTA VOLUME I - Escolas da comunidade (Felipe Tiago Gomes - 1989) - ABC do cenegismo (Dulce Oliveira Vermelho - 1959) - CNEC: memórias quase história (Joel Pontes - 1977)
COLETÂNEA CENECISTA VOLUME II - Discurso em 14 tempos (Alcides Vieira Carneiro - 1994) - O aluno cenecista: soldado da CNEC (João Calisto de Medeiros - 1980) - Caminhada cenecista (Dimas Guedes Patriota e Raimundo Ferreira dos Santos - 1976) - Sonho de estudante: lição de eternidade (Evaldo Gonçalves de Queiroz - 1981)
COLETÂNEA CENECISTA VOLUME III - CNEC: um estudo histórico (Ivanildo Coelho de Holanda - 1981) - O predestinado (Sebastião Garcia - 1994)
COLETÂNEA CENECISTA VOLUME IV - A força de um Ideal (Felipe Tiago Gomes - 1986)

Fonte: elaborado pelo autor.

A fim de esclarecimentos, estando os textos que compõem os quatro volumes da Coletânea alocados em diferentes temporalidades, optou-se por não adotar um marco temporal definido neste trabalho. Buscou-se contextualizar os

discursos a partir dos diferentes momentos históricos vividos pela CNEC, desde o processo de idealização e fundação da Campanha em 1943, até as influências das discussões diversas em torno do pensamento educacional no período ligadas a vertentes mais progressistas ou tradicionais da educação e ao próprio momento histórico de publicação da Coletânea em 1994. Sendo a instituição escolar um organismo vivo, a Coletânea evidencia os momentos históricos pelos quais passou a CNEC.

Os quatro volumes da publicação apresentam uma estruturação subentendida de distribuição temática, em que, no primeiro volume, estaria aglutinados livros referentes à história da fundação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. Já no segundo volume, encontram-se escritos que tratam da estruturação da filosofia da Campanha com orientações para alunos e professores sobre a história do movimento. Os dois últimos volumes estão ligados à apresentação da Campanha em seu processo de adequação à política educacional do regime militar, além de possuir escritos que constituem um ponto de vista institucional sobre a vida do fundador da entidade.

De acordo com a professora Ronalda Barreto da Silva, no ano de 1995 foi realizado o 33º Congresso Nacional da CNEC:

no qual foram analisadas as realizações dos dois anos anteriores e efetivadas mudanças de rumos no sentido da maior eficiência gerencial e da elevação da qualidade dos serviços [...] esse ano se constitui em um marco na história da instituição, em razão das mudanças significativas verificadas no discurso veiculado e nas ações adotadas. A campanha assume-se como uma empresa privada e prepara-se para competir no mercado (SILVA, 2001, p. 12).

Esse foi o contexto de produção e publicação da Coletânea Cenecista. Essa fase vivida pela entidade, a partir das mudanças no projeto educacional do governo, ao qual a CNEC não mais se adequava, foi um dos fatores que levou à ideia de organização dos escritos institucionais da Rede apresentados ao fundador da instituição. No entanto, não houve uma cerimônia de lançamento. Organizada e impressa em 1994, na gráfica da Editora Cenecista, a Coletânea foi apresentada no 33º Congresso da Entidade em 1995, sendo distribuída a todas as Seções Estaduais da Campanha, que, por sua vez, ficariam encarregadas de enviar os exemplares para as unidades escolares de cada Estado da federação⁶, além de distribuir nas bibliotecas de algumas universidades.

Como toda instituição, a CNEC também passou por um processo de elaboração e reelaboração identitária, o que levou a entidade à tessitura de símbolos materiais e imateriais que afirmavam, no ponto de vista de seus idealizadores, uma “história de luta e bravura”, os desafios enfrentados na difusão do ideal cenecista de uma escola voltada para as classes mais pobres,

cuja principal força seria a capacidade de se adequar à realidade de cada comunidade em que se inseria (COLETÂNEA CENECISTA, 1994a). Para isso, do ponto de vista do idealizador da Campanha, Felipe Tiago Gomes: “sabia que tinha que empregar milhares de horas na doutrinação cenequista” (COLETÂNEA CENECISTA, 1994a, p. 112).

A CNEC compôs hinos e canções, pintou uma bandeira, dedicou-se à produção de uma história institucional da Campanha, refletida nas inúmeras obras de ex-professores, ex-alunos e ex-dirigentes da Rede, em nível municipal, estadual ou nacional, que buscaram, ao longo de sua trajetória, contar e recontar, a partir de suas experiências na CNEC, a história do movimento. Essas obras seriam agrupadas na publicação conhecida como Coletânea Cenequista.

Os organizadores do impresso produziram discursos e forjaram identidades associadas ao movimento, no intuito de que suas pretensões fossem subjetivadas por aqueles que faziam parte da Rede. A imagem do movimento foi construída de forma oficial, apresentando aqueles que faziam parte das escolas cenequistas como um “povo de Deus” que caminhou no deserto em busca de uma “Terra Prometida”, uma “terra onde todos teriam acesso à educação”, mesmo que, principalmente nas escolas abertas nas regiões interioranas, as unidades cenequistas funcionassem, muitas vezes, em prédios alugados e em condições insalubres⁷.

Essas condições eram justificadas pelos órgãos administrativos da CNEC como um preço que essa população teria de pagar para obter acesso à educação em um período em que as escolas públicas eram escassas e predominava o ensino secundário na rede privada de ensino (LOMBARDI, 2005). Entretanto, abrir vagas em uma escola nem sempre implicou acesso a um ensino de qualidade, principalmente nos primeiros anos de atividade da entidade no país, quando a Campanha era marcada pelo espírito de improviso⁸.

De acordo com Cury, Moraes e Silva (2005), desde o período imperial o Estado era visto como educador; todavia, em virtude dos problemas com o erário, tanto no Império como na República, tornou-se algo comum o Estado transferir suas responsabilidades quanto à universalização da educação para a iniciativa privada, alternativa menos onerosa.

O Estado, diz o decreto, é educador e é assim como convém ser. Mas, o erário público, impotente, não agüentaria universalizar esse indispensável estudo das primeiras letras. Daí o repasse parcial dessa responsabilidade para a iniciativa privada (CURY; MORAIS; SILVA, 2005, p. 4).

Essa relação ao longo dos anos garantiu as atividades da Campanha e também a abertura de novos estabelecimentos educacionais e diversificados campos de atuação da entidade.

Os cenecistas, como eram chamados todos aqueles que integravam os quadros administrativos ou que conviviam nas diversas unidades educacionais do movimento espalhadas pelo país, deveriam, no ponto de vista de seus administradores, ser testemunhas vivas de uma história marcada pelo heroísmo e pelo espírito de humanidade elevada (COLETÂNEA CENECISTA, 1994a). Isso nem sempre saía do plano discursivo, dado que não existe “nenhum ajuste entre o endereço e a resposta, o que nos faz garantir a resposta a um determinado modo de endereçamento” (ELLSWORTH, 2001, p. 42), pois há sempre o espaço para a ressignificação das autoimagens produzidas.

No ano de 1959, foi publicado um dos primeiros escritos sobre a história da Campanha, o livro ABC do Cenecismo, da professora Dulce de Oliveira Vermelho⁹, uma das fundadoras da Rede Cenecista, então Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG) no Rio de Janeiro. A partir de tal publicação, outros escritos vieram a ser publicados, o que corroborou a publicação de um compêndio com a presença de todos os textos que apresentassem do ponto de vista institucional a história da Campanha: a Coletânea Cenecista.

Os administradores da CNEC se preocuparam em produzir uma história institucional da Campanha e a trajetória dela enquanto instituição, marcando, assim, como pretendia ser lembrada em um exercício de produção de uma memória educacional caracterizada pela exaltação de figuras de destaque na história da entidade.

Considerações finais

Qual é a versão produzida pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade, por meio de sua história oficial, de como se deu o processo de criação, implantação e consolidação da entidade no país a partir de 1943? Este foi um dos objetivos principais da publicação, construir uma memória, estabelecer monumentos a serem cultivados por todos aqueles que tivessem acesso aos escritos historiográficos da Rede. Para isso, foi fundamental que a CNEC ressaltasse seu passado de luta, principalmente dando destaque ao processo de implantação até o reconhecimento¹⁰ da instituição por parte do governo federal, no governo de Café Filho em 1954.

A Coletânea atuou, assim, de modo a apresentar como alunos, professores e demais membros integrantes dos estabelecimentos educacionais da Rede eram enxergados, percebidos e desejados em um discurso institucional que buscou reafirmar os rastros históricos da instituição e seus personagens.

Os administradores da CNEC, ao longo de sua história, produziram diversos escritos que buscavam mostrar a história institucional da Rede, os quais estavam ligados diretamente a um processo de escrita e produção de uma memória educacional da instituição. Por meio dessas obras e da força das palavras,

a CNEC buscou “dar a ler” (LARROSA, 2004, p. 17) a sua história, a partir do ponto de vista de seus gestores, a todos aqueles que buscassem conhecer ou estudar a história da Campanha.

A Coletânea Cenecista se enquadrou nesses resumos históricos que visam construir a trajetória histórica das instituições de maneira linear e homogênea, lembrando o que lhe é conveniente e esquecendo o que não lhe é pertinente. Esteve, por sua vez, ligada ao movimento de afirmação de uma memória educacional histórica da Rede, ligada à exaltação de seu legado e de sua trajetória, para todos aqueles que fizeram, fazem¹¹ ou farão parte da instituição.

Recebido em: 13/07/2019

Aceito para publicação em: 24/07/2019

Notas

1 Mestrado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (2019). Atua, principalmente, no campo da história da educação, cultura escolar e instituições escolares. Em sua dissertação, problematizou os discursos produzidos pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) em torno das Comemorações dos 50 anos de atividade da Rede no Brasil em 1994, por meio da publicação do impresso pedagógico Coletânea Cenecista. Atua também em pesquisas voltadas para a história cultural das práticas educativas e o ensino de história. E-mail: limarthur5@gmail.com

2 Felipe Tiago Gomes nasceu no sítio Barra do Pedro, zona rural do município de Picuí, na Paraíba, no dia 1º de maio de 1921. Era o filho caçula de Elias Gomes Correia e Ana Maria da Conceição, proprietários de uma pequena propriedade rural, que trabalhavam no roçado. Em 1943, criou a Campanha do Ginásio Pobre (CGP), hoje CNEC, ao lado de um grupo de jovens estudantes da Faculdade de Direito do Recife, que, tendo dificuldades durante toda a sua vida de acesso à educação, resolveram criar um Ginásio para atender aos jovens pobres da periferia de Recife; então, a Campanha se tornou uma Rede, espalhando-se por todo o país.

3 Relativo à hagiografia. Trata-se de biografias, da descrição da vida dos santos, beatos ou servos de Deus, pertencentes ao hagiológico de algumas igrejas cristãs, principalmente proclamados pela Igreja Católica Romana.

4 A partir do processo de democratização das escolas públicas, várias famílias, principalmente nas comunidades interioranas, preferiram transferir seus filhos para tais estabelecimentos por causa da ausência da cobrança de taxas, algo comum nas escolas da Campanha, e também porque tais estabelecimentos, muitas vezes, apresentavam melhores condições estruturais.

5 A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade pregava em sua filosofia o ideal de uma escola comunitária, uma escola pertencente à comunidade, formada e mantida por ela. Logicamente que, durante o seu processo de expansão pelas diversas regiões do país, a Campanha recebeu incentivos, principalmente do poder público, ante a escassez de escolas públicas, fato que mudaria drasticamente com o processo de democratização do ensino público. Foi quando, gradativamente, a Rede Cenecista foi perdendo espaço em sua presença geográfica pelo país e também como política de manutenção da Rede por parte do governo. Logo, com um sistema de bolsas de estudo ou de mensalidades de baixo custo, a CNEC se caracterizava do ponto de vista de seus gestores como uma instituição semiprivada.

6 A CNEC, por meio de seu corpo dirigente, tinha a pretensão de que os textos da Coletânea fossem trabalhados nas escolas da Rede por professores e alunos; todavia, não se pode garantir que tal compêndio de fato tenha sido trabalhado em todos os estabelecimentos de ensino da CNEC e que seu discurso tenha sido recepcionado e apropriado por suas comunidades, por causa da distância abissal entre o texto escrito e o posterior processo de leitura e apropriação do texto por parte do leitor, o que não se configurou em objeto de estudo desta pesquisa – mas que se apresenta como uma questão para futuras pesquisas.

7 Como as escolas cenevistas eram abertas, em sua maioria, a partir da realidade das diversas comunidades em que se localizavam, muitas vezes os prédios não possuíam condições físicas e materiais de abrigarem estabelecimentos educacionais, funcionando, assim, de forma improvisada e insalubre.

8 A Campanha criada em 1943 só desenvolveria um estatuto e regimento próprio por ocasião do seu primeiro Congresso Ordinário, realizado na cidade do Recife em 1948, quando também foi eleito o primeiro conselho administrativo e financeiro da instituição, que adquiria, assim, o *status* de rede escolar de ensino. Primeiro, criou-se a Campanha; após tal processo, resolveu-se sistematizá-la por meio de um aparato jurídico que a normatizasse, como também os seus estabelecimentos educacionais. Durante o processo de pesquisa, não se teve acesso a esse estatuto.

9 Dulce de Oliveira Vermelho atuou diretamente na implantação da CNEC no Rio de Janeiro, tendo sido uma das primeiras secretárias da instituição, quando o movimento se instalava no então Distrito Federal.

10 A CNEC foi declarada uma entidade de utilidade pública no ano de 1954 pelo então presidente da República, João Café Filho, por meio do Decreto nº 36.505, de 30 de novembro.

11 Hoje, a CNEC conta com 94 unidades educacionais, sendo os Estados do Rio de Janeiro com 35 unidades, Rio Grande do Sul com 26, Minas Gerais com 21 e Ceará com 12 os entes federados com maior presença da CNEC. Existe ainda um estabelecimento educacional da Rede na Paraíba, a Escola Cenevista Ministro João Agripino Filho, em Santa Rita.

Referências

COLETÂNEA CENECISTA. Organização de Sebastião Garcia de Sousa e Felipe Tiago Gomes. Brasília: CNEC Edições, 1994a. v. I.

_____. Organização de Sebastião Garcia de Sousa e Felipe Tiago Gomes. Brasília: CNEC Edições, 1994b. v. II.

_____. Organização de Sebastião Garcia de Sousa e Felipe Tiago Gomes. Brasília: CNEC Edições, 1994c. v. III.

_____. Organização de Sebastião Garcia de Sousa e Felipe Tiago Gomes. Brasília: CNEC Edições, 1994d. v. IV.

CURY, Cláudia Engler; MORAIS, Maday de Sousa; SILVA, Michele Lima da. A Instrução na Paraíba oitocentista: Perspectiva Acerca das Instituições Escolares e da Cultura Material Escolar. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. Anais... João Pessoa, 2012 Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.02.pdf Acesso em: 17 jun. 2019.*

CERTEAU, Michel de. **A operação historiográfica**: a escrita da história. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2010.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Resumos dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de por Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **O que é um autor?** Tradução de António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Passagens, 2000.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo. Companhia das Letras, 2002.

LIMA, Arthur Rodrigues de. **Tecendo os fios da Memória**: da cultura escolar às representações históricas da Escola Cenecista São José (1974-1999). 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande 2015.

_____. **“A força de um ideal”**: a produção de uma memória Institucional da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Fontes, História e Historiografia da Educação. **Quaestio** - Revista de Estudos em Educação, v. 7, n. 1, p. p. 145-149, 2005. Disponível em: periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/download/41/41/. Acesso em: 19 jun. 2019.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 12 jun. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2009.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SENA, Fabiana; BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. Os Compêndios Didáticos nos relatórios de província da Paraíba: fontes para a leitura escolar no império. **Educação Unisinos**, v.16, n. 1, p. 36-47, 2012. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.04/0>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SILVA, Ronalda Barreto. **Educação comunitária**: além do Estado e do mercado a experiência da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade CNEC (1985-1998). 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2001. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_79350171d6fc6ba00f8bec983f28aedd. Acesso em: 16 jun. 2019.

SOUSA, Sebastião Garcia de. Prefácio. *In*: COLETÂNEA CENECISTA. Brasília: CNEC Edições, 1994. v. I.

TEDESCO, João Carlos. **Nas cercanias da memória: temporalidade, experiência e narração**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2014.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares: Responsabilidade do Gestor Escolar. **Cadernos de História da Educação**, n. 3, p. 109-112, 2004. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/369>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. História das instituições escolares: de que se fala? *In*: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2017.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; BRITTO, Lenir Marina Trindade; COLAU, Cinthia Merlo. Espaço Escolar e História das Instituições escolares. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, 2007. (p.147-163). Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=1579&dd2=1078&dd3...pdf. Acesso em: 16 jun. 2019.

Repensando a prática docente: a inserção de tecnologias da informação e comunicação no contexto da educação profissional

DAIANE LIMA VIRGILI COELHO¹

BARTHOLOMEO BARCELOS²

Resumo: A pesquisa em tela apresenta como percurso metodológico uma intervenção oriunda da proposta pedagógica de formação de professores do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional do Instituto Federal de Santa Catarina, no Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas, na cidade de São Miguel do Oeste, Santa Catarina, dentro da disciplina de Conservação de Solo e Água, no período de abril a outubro de 2018. Tem por objetivo repensar a prática docente a partir da inserção das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na educação profissional, bem como sua influência no processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Para tal, a intervenção consistiu na utilização de diferentes mídias no contexto escolar, tais como: Google Classroom, Kahoot e Plickers. Os resultados foram o uso do Google Classroom como possibilidade de local para publicação de estudo dirigido, o Kahoot para revisão de conteúdos curriculares e o Plickers como aplicativo que possibilita fazer avaliação de conteúdos. Observou-se que a intervenção apresentou uma satisfatória participação dos alunos, o que demonstra que a inserção de TICs enquanto ferramenta pedagógica é eficaz na prática docente, influenciando positivamente o processo de ensino e aprendizagem e a formação profissional.

Palavras-chave: Tecnologia da informação e comunicação. Educação profissional. Google Classroom. Kahoot. Plickers.

Rethinking teaching practice: the insertion of information and communication technologies in the context of professional education

Abstract: The research on screen presents as methodological path an intervention derived from the pedagogical proposal of teacher education of the Specialization Course in Teaching for Professional Education at IFSC, at the Getúlio Vargas Professional Education Center, in the city of São Miguel do Oeste - Santa Catarina, Brazil. Soil and Water Conservation, from April to October 2018. It aims to rethink the teaching practice from the insertion of ICTs in Vocational Education, as well as its influence on the teaching-learning process of students. To this end, the intervention consisted of using different media in the school context, such as: Google Classroom, Kahoot and Plickers.

As a result, I brought to practice the use of Google Classroom as a possibility for a site for directed study publication; Kahoot for reviewing curriculum content and Plickers as an application for content evaluation. As results it was observed that the intervention presented a satisfactory participation of the students, which demonstrates that the insertion of ICT as a pedagogical tool is effective in the teaching practice positively influencing the teaching-learning process, as well as in the professional formation.

Keywords: Information and communication technology. Professional education. Google Classroom. Kahoot. Plickers.

Repensando la práctica docente: la inserción de tecnologías de información y comunicación en el contexto de la educación profesional

Resumen: Resumen

Esta investigación presenta como camino metodológico una intervención derivada de la propuesta pedagógica de formación docente del Curso de Especialización en Enseñanza para la Educación Profesional en IFSC, en el Centro de Educación Profesional Getúlio Vargas, en la ciudad de São Miguel do Oeste - Santa Catarina, Brasil. Conservación del suelo y del agua, de abril a octubre de 2018. Su objetivo es repensar la práctica docente a partir de la inserción de las TIC en la educación profesional, así como su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Con este fin, la intervención consistió en utilizar diferentes medios en el contexto escolar, tales como: Google Classroom, Kahoot y Plickers. Como resultado, trajo para la práctica el uso de Google Classroom como una posibilidad de un lugar para publicación de estudio dirigida; Kahoot para revisar el contenido del plan de estudios y Plickers como una aplicación para la evaluación de contenido. Como resultado se observó que la intervención presentó una participación satisfactoria de los alumnos, lo que demuestra que la inserción de las TIC como herramienta pedagógica es efectiva en la práctica docente, influyendo positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la formación profesional. Palabras clave: Tecnología de información y comunicación. Educación profesional. Aula de Google. Kahoot. Plickers.

Introdução

A formação do professor se dá por meio de um exercício de pensar, (re) pensar e avaliar a prática docente, o qual deve ser permanente e de forma crítica e reflexiva. Nesse processo, no planejamento das atividades educativas, são estabelecidos objetivos a serem cumpridos durante o percurso formativo.

Essa avaliação na prática docente pode ocorrer de duas formas: qualitativa, quando o educador consegue mensurar a qualidade do trabalho que está sendo desenvolvido e tem possibilidade de perceber se sua aula foi significativa, bem como observar pontos falhos em seu planejamento que precisam ser aperfeiçoados; ou de forma quantitativa, no momento de correção de atividades, provas, trabalhos etc. É essencial que, nesse processo, o docente tenha sensibilidade de

perceber que nada é perdido, tudo é aprendido e que, embora os objetivos principais possam não ter sido alcançados, eles ocupam um lugar importante na reflexão crítica e auxiliam a ação de (re)planejar.

O uso da tecnologia em diferentes espaços do cotidiano vem sendo cada vez mais expandido, e essa situação não é diferente no ambiente escolar. É trivial os alunos portarem seus smartphones e cada vez mais estarem propensos à distração, utilizando, por vezes, a tecnologia disponível sem necessariamente considerar sua formação como cidadão.

Diante disso, é um desafio presente na mesa do educador buscar formas para amenizar os fatores que dificultam a aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário pensar em formas de resgatar a atenção dos alunos, tornando as aulas teóricas mais conectadas à realidade deles, favorecendo, assim, a aprendizagem.

Portanto, o presente estudo visa responder de que forma o uso das tecnologias pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem na educação profissional, bem como repensar a prática docente. Desse modo, a pesquisa justifica-se pelo fato de as tecnologias estarem cada vez mais inseridas no cotidiano dos educandos. Cabe aos educadores buscar formas de tornar as aulas teóricas ainda mais dinâmicas e participativas.

A pesquisa tem natureza qualitativa e relatará uma intervenção oriunda da proposta pedagógica de formação de professores do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), no Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas, na disciplina de Conservação de Solo e Água, no período de abril a outubro de 2018.

A instituição está localizada na Linha Cruzinhas, na cidade de São Miguel do Oeste, Santa Catarina. Tem uma gestão compartilhada entre o Estado e a Cooperativa Cooper Vargas, de alunos e servidores que, juntos, administram uma área de aproximadamente 50 hectares. Nesse espaço, encontram-se salas de aulas, laboratórios, biblioteca, sala de informática, convivência, refeitório, área administrativa e pedagógica, alojamentos e setores agropecuários, que auxiliam no desempenho das atividades promovidas pelos educadores da instituição, tendo um papel importante na formação profissional, pois possibilita aos alunos a vivência prática das atividades de campo.

A unidade curricular Conservação de Solo e Água é ministrada durante o primeiro ano do curso de Técnico em Agropecuária e tem papel fundamental para a conscientização sobre o uso racional e conservação do solo e da água, visando tornar o futuro profissional um multiplicador capaz de intervir de maneira crítica e responsável em propriedades rurais, qualificando a produção e cuidando do meio ambiente.

Nesse contexto, a inserção de tecnologias da informação e comunicação (TICs) no contexto da educação profissional surge como uma oportunidade de qualificar tanto as aulas teóricas como a prática docente.

Referencial teórico

A reflexão da prática docente é de extrema importância na formação do professor, pois ela possibilita um aperfeiçoamento do fazer pedagógico, utilizando a sala de aula como seu laboratório; assim, toda a ação demanda uma reflexão. Diante dessa perspectiva, a utilização de TICs nas aulas teóricas da educação profissional vem ao encontro de tornar as aulas ainda mais interessantes e participativas e, ao final, submeter à análise crítica se os objetivos pedagógicos foram alcançados.

O referencial teórico aborda três temas: a prática docente, a metodologia e estratégia de ensino na educação profissional e as TICs aplicadas à educação.

Prática docente

O professor ocupa na sociedade um papel fundamental, pois potencializa a reflexão crítica dentro do espaço escolar, e isso atravessa os muros das instituições, tendo como propósito formar cidadãos conscientes de seu papel e protagonistas de suas histórias. Logo, deve em seu ofício refletir sobre suas práticas, uma vez que elas devem estar em constante transformação, a fim de enriquecer os encontros, e, conseqüentemente, ser significativas para o estudante.

Freire (1996) enfatiza que o momento principal para a formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática, pois é por meio dela que se pode alcançar uma prática futura melhor.

Diante disso, é necessário ter em mente ao menos os três elementos do processo educativo, os quais, segundo Libâneo (2002), são: um agente, que está na origem da ação educativa, um modo de atuação (conteúdo/método) e um destinatário (indivíduo, grupo, geração). Assim, a prática docente junta esses elementos em prol de um bem maior: a aprendizagem, porque é ela a essência do fazer pedagógico.

Para tanto, o fazer pedagógico é fundamental e nele o professor precisa compreender as diversas formas de aprender para que, em seu planejamento, contemple, se não total, o mais próximo da totalidade possível. Nesse sentido, Abreu (2006) destaca que o professor precisa experimentar técnicas a fim de perceber qual é a que mais alcança positivamente seu público, e essa experimentação passa por seu laboratório, a sala de aula.

Libâneo (2002, p. 222) afirma que:

o trabalho docente é uma atividade consciente e sistemática, em cujo centro está a aprendizagem ou o estudo dos alunos sob a direção do professor, para o autor, o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo

de ensino. Mesmo porque a sua elaboração está em função da direção, organização e coordenação de ensino. É preciso, pois, que os planos estejam continuamente ligados à prática, de modo que sejam sempre revistos e refeitos

Para o profissional desenvolver o saber prático, ele deve associar suas fontes e seus lugares de aquisição, bem como seus momentos e fases de construção. O trabalho docente é pedagógico, pois pratica uma atividade intencional, implicando uma direção (intencional, consciente, organizada), para disseminar as bases da ciência em matéria de ensino (TARDIF, 2012; LIBÂNEO, 2002).

Nesse sentido, Abreu (2006) destaca que os professores reconstruem os seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. Dessa forma, a escola precisa tornar-se não só um espaço de trabalho, mas também de formação contínua, em que seja possível refletir sobre a prática. Diante disso, o autor enfatiza que é na prática, vivenciando experiências no ambiente escolar, que o professor se torna pesquisador, no sentido que avalia seus métodos de ensino e seus resultados na aprendizagem de seus alunos.

Metodologia e estratégia de ensino na educação profissional

Segundo Brasil (2013), não se concebe uma educação profissional identificada como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.

Mazzioni (2013. p. 95) destaca que:

a atividade docente é caracterizada pelo desafio permanente dos profissionais da educação em estabelecer relações interpessoais com os educandos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram os objetivos a que se propõem

De acordo com Bordenave e Pereira (2002, p. 11), “é necessário situar o verdadeiro papel do ensino em relação à sociedade, para que se tenha uma orientação essencial do tipo de metodologia de ensino a ser adotado, no processo de ensino e aprendizagem”.

O termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Todo trabalho praticado em sala de aula é uma expressão do saber pedagógico, que permite criar alternativas de intervenção com o desenvolvimento e a inserção de métodos eficazes de aprendizagem (MAZZIONI, 2013; TRAESEL; SCHMITT, 2018).

No processo educativo, o professor deve assumir uma atitude forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social. Ainda se espera do docente das disciplinas específicas uma atuação destacada, tendo-o como modelo profissional e do qual se espera a transmissão dos conhecimentos e métodos necessários para um destaque na sua futura atuação no mercado de trabalho (MOURA, 2007; MAZZIONI, 2013). E ainda Mazzioni (2013, p. 96) salienta que:

No processo de ensino-aprendizagem, vários são os fatores que interferem nos resultados esperados: as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis. Outro fator é o de que as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes devem ser capazes de sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos ao ofício do aprendizado, deixando claro o papel que lhe cabe

O professor, ao perceber essas diferenças e definir os processos de ensino que melhor se adaptam às características dos alunos com os quais trabalha e que considere os conteúdos em discussão, poderá fazê-lo mais bem-sucedido no seu ofício de educar. Assim, a utilização de metodologias diferentes do convencional leva o professor a perceber que o processo de ensino e aprendizagem também sofre alterações (MINOZZO; CUNHA; SPINDOLA, 2016; MAZZIONI, 2013).

Nesse contexto, Anastasiou e Alves (2015) destacam a necessidade da definição de estratégias facilitadoras a fim de que ocorra a efetiva apropriação do conteúdo pelo estudante.

Para isso, citam algumas estratégias de trabalho docente: aula expositiva dialogada, estudo de texto, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, lista de discussão por meios informatizados, solução de problemas, Phillips 66, grupo de verbalização e observação, dramatização, seminário, estudo de caso, júri simulado, simpósio, painel, fórum, oficinas, estudo do meio e ensino com pesquisa.

Por fim, de posse dessas informações, os professores podem estruturar sua didática, de modo a contemplar as diversas possibilidades que favorecem e elevam os resultados da aprendizagem.

Tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação

Quando se refere à importância das TICs na educação, cabe ampliar o entendimento sobre por que utilizá-las. Um dos motivos que levaram ao estudo da inserção desses recursos neste trabalho está na noção de que cada aluno aprende de forma diferente, servindo, assim, de suporte a diferentes formas de pensar.

Segundo Teixeira (2003, p. 2), “a aprendizagem é uma função complexa da psique humana e, como toda função complexa, caracteriza-se pela recursividade entre elementos que participam em sua organização”.

Nesse contexto, é importante perceber como a utilização das TICs facilita a prática pedagógica no sentido de tornar as aulas mais participativas e dinâmicas, com uso das mídias e de outros elementos para facilitar a aprendizagem.

mídia é o plural da palavra meio, que vem do latim *medium*, que quer dizer “está no meio” ou “entre dois pontos”. A mídia, como a origem da palavra sugere, é algo que se coloca entre, no mínimo, dois participantes da dinâmica educacional. O computador, o videocassete, o DVD, a lousa, o retroprojetor, o livro, entre inúmeros outros meios são instrumentos, ferramentas de trabalho pedagógico (CARVALHO NETO, 2002, p. 5, grifo do autor).

Dessa forma, as tecnologias como a internet, que propicia uma forma diferente e amplia para além dos muros da escola o acesso a informações, softwares e mídias, auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, pois, como afirma Demo (2011, p. 10), “a alfabetização não acontece mais apenas na escola ou em ambientes restritos”.

Pondera-se que não basta incorporar as TICs no contexto escolar, é necessário ampliar a capacitação sobre como utilizá-las de maneira consciente e organizada, pois, por muitas vezes, representa um desafio para a instituição de ensino e seus integrantes valorizarem ainda mais os recursos de TICs existentes por meio de ações mais planejadas e organizadas, decorrentes do aumento do domínio sobre os recursos disponíveis nos laboratórios de informática.

Nesse interim, Minozzo, Cunha e Spindola (2016) corroboram que o uso das tecnologias como ferramentas não é suficiente para transformar o processo de ensino e aprendizagem, pois alguns fatores devem ser adicionados, por exemplo, a atitude positiva dos professores em relação a essas tecnologias.

Freitas (2010) afirma que os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e as linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar.

Segundo Bastos (2010), qualquer que seja o modelo pedagógico utilizado, as TICs contribuem para o aumento das oportunidades do aluno de estar em contato com o conhecimento, isso em qualquer hora ou local e a qualquer tempo, dentro ou fora de sua trajetória escolar. As TICs criam redes de aprendizagem, envolvendo alunos e professores e potencializando seu crescimento pessoal e profissional, assim como novos canais de comunicação entre a escola, os alunos e as famílias, auxiliando na gestão do sistema educacional.

A mídia pode ser inserida em sala de aula por meio dos recursos de ensino. As TICs estão alterando a relação entre ensinar e aprender, uma vez que possibi-

litam a utilização de ferramentas capazes de promover e melhorar o processo e ensino e aprendizagem, tornando-o mais participativo, cooperativo e dinâmico.

Aspectos metodológicos

Inicialmente, destaca-se que os resultados desta intervenção pedagógica são oriundos da proposta pedagógica de formação de professores do curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Ela ocorreu no Centro de Educação Profissional Getúlio Vargas, localizado na cidade de São Miguel do Oeste, Santa Catarina, nas turmas de 1º ano do Ensino Médio, concomitante com o curso Técnico em Agropecuária, na disciplina de Conservação de Solo e Água no 1º e 2º semestres do ano de 2018, com o desenvolvimento de intervenções presenciais e a distância com alunos.

O objetivo da intervenção foi avaliar a inserção de TICs no contexto da sala e refletir sobre isso, motivado por repensar a prática docente, bem como potencializar o estudo das bases teóricas da unidade curricular.

Esse processo também permitiu refletir sobre a prática docente, visto que as aulas de Conservação de Solo e Água são sempre muito dinâmicas, por serem essencialmente práticas e fundamentais no perfil do egresso, uma vez que ele trabalhará diretamente com o produtor, sendo um elo entre as técnicas e sua aplicação. Além disso, tem uma importância social muito grande, pois auxilia que os recursos sejam preservados, garantindo, assim, a continuidade de sua utilização.

Para o desenvolvimento desta proposta pedagógica que fez uso das TICs, foram selecionados os seguintes recursos didáticos:

- Kahoot³: é um aplicativo de perguntas e respostas, um “quiz”, que pode ser jogado individualmente ou em equipes por meio de smartphones. Essa ferramenta possibilita um diagnóstico instantâneo do nível de compreensão dos conteúdos, facilitando o trabalho docente, além de tornar o estudo das aulas teóricas ainda mais dinâmico.
- Google Classroom⁴: é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que buscam simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de atividades; é uma plataforma que permite a criação de salas virtuais, por meio das quais qualquer um pode estudar, fazer provas e manter uma rotina de uma sala de aula. Essa ferramenta possibilita autonomia aos estudantes, uma vez que podem estudar e realizar atividades na modalidade EaD.
- Google Forms⁵: é um serviço gratuito para criar formulários on-line, para que o usuário produza pesquisas de múltipla escolha ou faça questões discursivas. É ideal para quem necessita solicitar um feedback a res-

peito de algo. Essa ferramenta foi utilizada ao final da intervenção com o intuito de avaliar a eficácia das ferramentas pedagógicas utilizadas nas aulas teóricas da disciplina de Conservação de Solo e Água.

- Plickers⁶: é uma ferramenta de avaliação disponível na versão web e aplicativo para dispositivos móveis, de administração de testes rápidos, que permite o professor escanear as respostas e conhecer em tempo real, por meio de cartão com leitura QR, o nível da turma quanto ao entendimento de conceitos e pontos-chave de uma aula. Oferece a vantagem da não utilização de papel na elaboração das avaliações, e o próprio aplicativo gera e salva automaticamente o desempenho da turma e individual, criando gráficos e dados, o que permite identificar dificuldades e estratégias de ensino. Além disso, os alunos têm participação ativa no processo.
- Whatsapp⁷: é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios, por meio de uma conexão com a internet. Essa ferramenta foi utilizada ao final da intervenção a fim de encaminhar o link do questionário, elaborado no Google Forms, sobre a utilização das TICs em sala de aula.

A partir das TIC's adotadas com os procedimentos pedagógicos, buscou-se atingir os objetivos e as expectativas do estudo nesta intervenção.

Resultados e discussões

Embora o uso de tecnologias seja uma metodologia nova, os alunos de todas as turmas se mostraram receptivos e entusiasmados com a utilização desses recursos didáticos. Uma vez que a proposta pedagógica é fazer uso das TICs para abordar o cotidiano das aulas teóricas da disciplina de forma diferenciada, bem como para promover reflexão dessa prática educativa, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- a) trabalho sobre a importância das práticas conservacionistas na agricultura, que deverá ser postado no ambiente Google Classroom;
- b) estudo dirigido sobre proteção de nascentes, disponível para consulta no ambiente Google Classroom;
- c) reflexão sobre a importância da preservação de nascentes em propriedades rurais no Google Classroom;
- d) revisão de todos os conteúdos trabalhados por meio do Kahoot; e
- e) avaliação dos assuntos tratados por meio do aplicativo Plickers.

Dessa forma, nos encontros iniciais da disciplina Conservação de Solo e Água, os alunos foram orientados quanto à metodologia utilizada e ao cronogra-

ma de atividades dessa unidade curricular, para a organização e a otimização do tempo deles em sala de aula. Na sequência, foram compartilhados os conteúdos por meio de aula expositiva dialogada com auxílio do projetor datashow, a fim de refletir sobre os conceitos, as aplicações e a problematização da temática “erosão do solo e práticas conservacionistas”, bem como sobre “nascentes” (conceito, tipos de nascente, formas de preservação e recuperação).

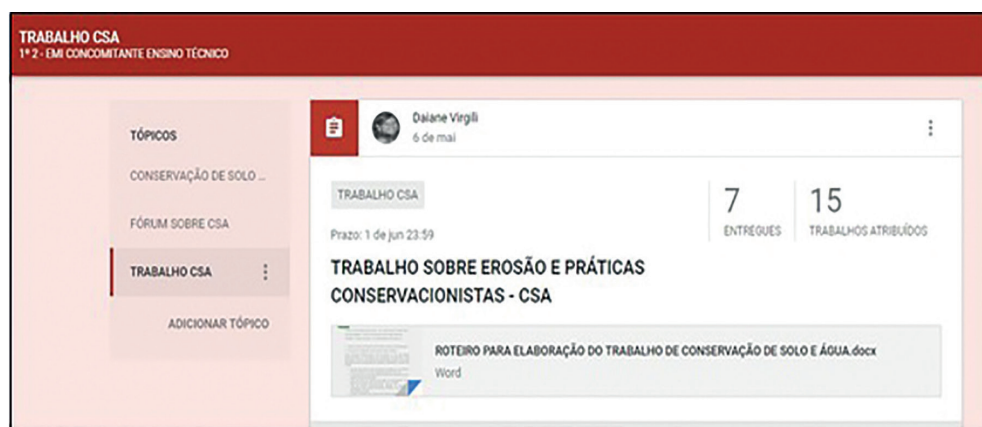
Ao longo dos encontros, além do compartilhamento de conteúdo por meio das aulas, foi realizado um estudo dirigido sobre as nascentes, utilizando o ambiente Google Classroom, bem como um fórum no qual os alunos refletiram acerca da importância da preservação de nascentes nas propriedades rurais. Do mesmo modo, foram solicitados dois trabalhos referentes às temáticas abordadas em sala, realizados na forma de atividades extraclasse e postados no ambiente posteriormente.

Utilização do Google Classroom

O Google Classroom foi o recurso que fez parte de todas as atividades desenvolvidas no período desta intervenção, pois, nesse ambiente, foram anexados todos os materiais utilizados em sala de aula, bem como materiais extras para complementar os assuntos estudados.

Essa ferramenta foi utilizada em diferentes momentos, todos de maneira extraclasse (Figura 1): postar o trabalho sobre práticas conservacionistas, escrever uma reflexão sobre a importância das práticas conservacionistas na agricultura, acompanhar o estudo dirigido com perguntas sobre as nascentes e escrever uma reflexão sobre a importância da preservação das nascentes na propriedade rural.

Figura 1 - Tela do Google Classroom.



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Durante o período de intervenção, a ferramenta Google Classroom foi a mais utilizada, pois a cada encontro presencial era solicitado uma atividade, que foi desenvolvida em casa e postada no ambiente (Figura 2).

Figura 2 - Fórum de discussão: reflexão de um aluno.

A partir dos estudos sobre nascentes, faça uma reflexão sobre a importância da preservação de nascentes em propriedades rurais.

0 ENTREGUE | 4 TRABALHOS ATRIBUÍDOS | 18 COM NOTA

Com nota ▼

Aluno M. B. 13 de set

A proteção e preservação das nascentes é muito importante, já que as mesmas fornecem água para o ser humano, fauna em geral, e flora. Até mesmo é importante na criação de microclima, onde neste local animais silvestres podem se abrigar. As nascentes fornecem água para córregos e rios, por isso a importância de que ao redor destes locais existam uma Área de Preservação Permanente (APP). Conservar as nascentes tem grande importância para agricultura, nem fauna e muito menos flora vivem sem água. Temos que pensar não somente no hoje mas sim a longo prazo, já que escassez hídrica pode impossibilitar a viabilidade da agricultura, assim levando a falta de alimentos a uma população mundial que cada vez mais cresce.

1 resposta ▼

Dalane Virgili 15 de set
Parabéns pela reflexão Maurício. Abraço!

Fonte: dados da pesquisa (2018).

A maior dificuldade relatada pelos alunos no uso dessa tecnologia foi a falta de hábito em acessar seus endereços eletrônicos, uma vez que é essa a forma do convite inicial para participar da sala de aula. Porém, os alunos concluíram que a ferramenta possibilitava acesso prático aos materiais vistos nas aulas teóricas, como slides, vídeos, estudos dirigidos e materiais complementares para leitura.

Utilização do Kahoot

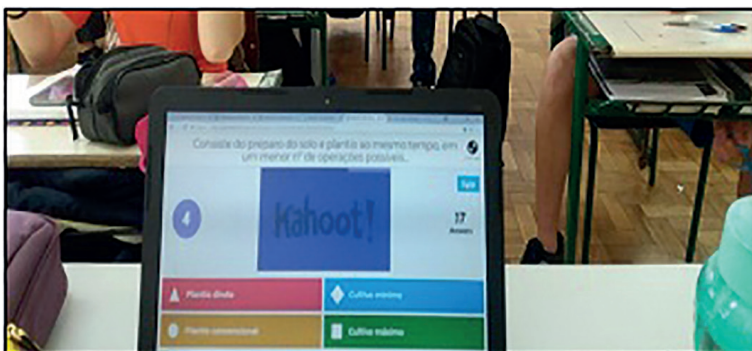
O recurso Kahoot foi utilizado a fim de verificar se os conteúdos compartilhados e refletidos contribuíram para a aprendizagem dos estudantes (Figura 3).

A ferramenta, segundo os alunos, foi a mais dinâmica, pois proporcionou aprendizagem significativa aliada à diversão. É uma tecnologia envolvente, capaz de verificar instantaneamente o número de acertos. Cada aluno, por meio do seu smartphone, acompanha sua colocação no ranking gerado pelo aplicativo (Figura 4), levando em consideração o acerto da questão e o tempo gasto para ser respondida.

Para a prática docente, é uma estratégia de ensino bastante eficaz, por mapear as dificuldades da turma e poder revisar os conteúdos de cada questão. Entretanto, é uma ferramenta que necessita de acesso à internet, o que pode complicar sua aplicabilidade. Na Figura 5, fica evidenciado que a maioria dos es-

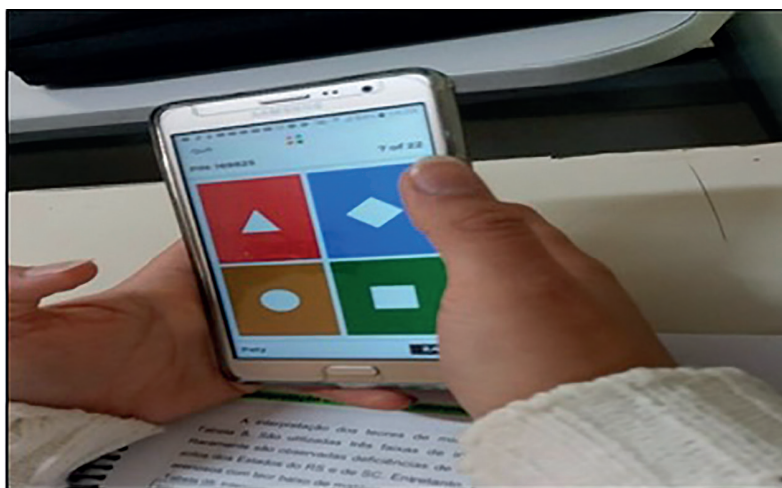
tudantes obteve êxito na resposta e que apenas quatro erraram a questão. Nesse momento, durante a prática docente, houve a oportunidade de retomar o conteúdo nas questões mais difíceis, favorecendo a correção de erros. Essa é uma das principais vantagens da utilização do aplicativo em sala de aula.

Figura 3 - Utilização do Kahoot.



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Figura 4 - Utilização do Kahoot no smartphone.



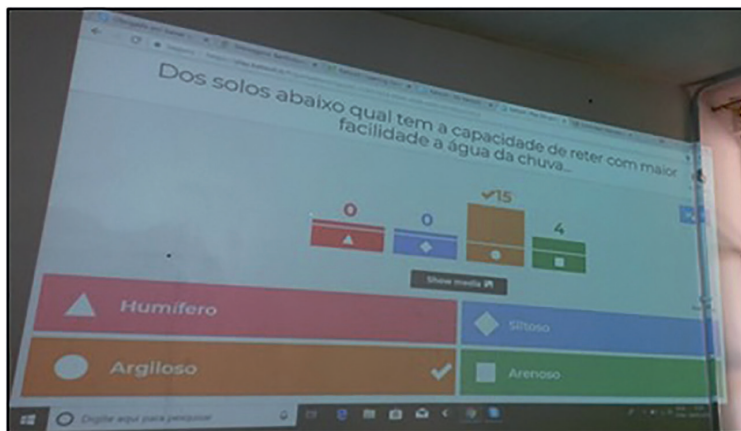
Fonte: dados da pesquisa (2018).

Utilização do recurso Plickers

A ferramenta Plickers foi utilizada para realizar a avaliação das atividades desenvolvidas durante a intervenção. Após o login no aplicativo, feito pelo pro-

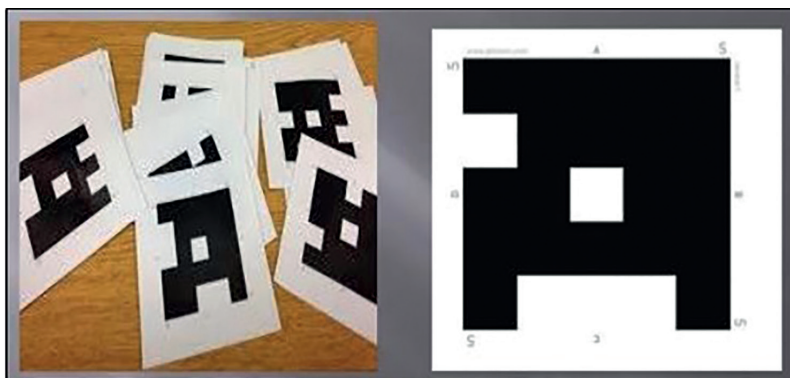
fessor, cada aluno é cadastrado, de preferência a partir da lista de chamada, tendo um número próprio; por isso é tão importante seguir a ordem na entrega dos cartões (Figura 6) na hora da avaliação.

Figura 5 - Apresentação das questões do Kahoot.



Fonte: dados da pesquisa (2018).

Figura 6 - Cartões utilizados na ferramenta Plickers.



Fonte: dados da pesquisa (2018).

As questões são elaboradas, e, em sala de aula, por meio do telefone, o professor, com auxílio do datashow, apresenta a questão. Os alunos levantam o cartão na posição da letra desejada, e o telefone do professor faz o escaneamento e a leitura digital desses cartões. O sistema informa para o professor o desempenho geral e individual da turma.

Na reflexão sobre o uso da ferramenta em sala de aula, percebe-se que há necessidade de um cuidado com a luminosidade da sala para que não interfira na

leitura dos cartões, que é feita por meio do contraste do preto com o branco, o que fez com que, em alguns momentos, a leitura dos cartões fosse prejudicada.

Entretanto, a ferramenta se mostrou eficaz por proporcionar correção instantânea das questões avaliativas, bem como apresentar gráficos com erros e acertos, o que possibilita recuperação de conteúdos de forma pontual, além de não utilizar papéis nas verificações de aprendizagem (Figura 7).

Figura 7 - Desempenho geral da turma disponível pelo aplicativo Plickers.

Nome ^\	Total	estudo									
		Qua 26 set A compactação do solo	Qua 26 set Os solos abaixo são capazes de	Qua 26 set Em média, qual é a composição	Qua 26 set O que são condições edafoclimática	Qua 26 set O que são práticas de caráter	Qua 26 set O que é livivação?	Qua 26 set O solo é constituído pela mistura	Qua 26 set Qual das rochas abaixo deu origem ao	Qua 26 set Qual origem das rochas magmáticas?	Qua 26 set São práticas de caráter vegetativo.
Class Average	73 %	100 %	65 %	40 %	93 %	58 %	100 %	79 %	100 %	78 %	95 %
André	60 %	100%	100%	100%	100%	Absent	100%	Absent	100%	100%	100%
Cleiton	79%	100%	100%	100%	100%	Absent	100%	100%	100%	0%	100%
Daniel	79 %	100%	100%	100%	100%	Absent	100%	100%	0%	100%	100%
Diego	54 %	100%	0%	100%	100%	Absent	100%	0%	100%	Absent	Absent
Edson	79 %	100%	100%	100%	100%	Absent	Absent	100%	100%	100%	100%
Eduardo	67 %	0%	100%	0%	0%	Absent	100%	100%	Absent	100%	0%
Ernander	73 %	Absent	Absent	0%	100%	Absent	Absent	0%	Absent	Absent	Absent
Gabriel	78 %	100%	100%	100%	100%	Absent	100%	Absent	100%	100%	100%

Fonte: dados da pesquisa (2018).

Outro fator, que deve ser considerado, é que, diferentemente do Kahoot, que visava revisar conteúdos, o Plickers teve o objetivo de avaliação, e o período disponível para cada questão foi definido previamente; porém, o tempo necessário para leitura e resposta de cada questão é diferente entre os estudantes, o que faz com que ferramenta deva ser usada com cuidado a fim de não prejudicar o desempenho dos alunos.

As ferramentas utilizadas tornaram as aulas mais dinâmicas e participativas, e, por meio delas, foi possível diagnosticar as dificuldades relacionadas ao conteúdo trabalhado, o que possibilita um (re)planejamento das ações pedagógicas e favorece a construção de atividades de recuperação paralela.

Por outro lado, o tempo foi um fator limitante, pois a cada dia foi trabalhado uma ferramenta diferente, exceto o Google Classroom, que permeou durante toda a intervenção com atividade assíncrona. Diante disso, percebe-se a necessidade de trabalhar cada ferramenta de forma mais aprofundada, a fim de aproveitar de forma significativa o que cada uma oferece.

Considerações finais

O professor deve sempre buscar alternativas a fim de tornar as aulas um espaço de construção de conhecimentos e alcançar o objetivo da aprendizagem.

Dessa forma, foram utilizadas diferentes ferramentas pedagógicas com o intuito de refletir sobre a influência delas e a prática docente.

Na educação profissional, este conjunto de ações – planejar, avaliar, refletir e (re)planejar – deve ser dinâmico, pois se trabalha com adolescentes ou adultos que necessitam de atenção diferenciada, pois trazem consigo uma bagagem grande de conhecimentos que devem ser orientados no sentido da construção do pensamento científico para atuação no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o trabalho proposto vem ao encontro do pensamento de (re)significar a prática docente, pois permite a reflexão por meio da inserção de TICs no contexto escolar, uma vez que tradicionalmente se utiliza apenas dos espaços externos da sala de aula para demonstrar o que é visto nas aulas teóricas, as quais têm sua metodologia basicamente expositiva e dialogada com auxílio do quadro branco, apostila e projetor datashow.

A inserção de TICs nas aulas teóricas de Conservação de Solo e Água se mostrou eficaz ao tornar as aulas mais dinâmicas e participativas, fazendo com que o protagonismo dos educandos ficasse evidenciado na realização das tarefas, principalmente as que foram realizadas a distância por meio do Google Classroom, pois os alunos puderam se organizar e encaminhar as atividades solicitadas conforme cronograma feito por cada um.

É interessante, entretanto, destacar a importância do planejamento das ações a serem aplicadas nas aulas, visto que, sem ele, é provável que haja um descontrole e que os resultados não sejam obtidos de maneira satisfatória. Por isso, faz-se necessário planejar a prática e refletir sobre ela, uma vez que possibilita ao educador perceber os pontos positivos e os pontos que devem ser aperfeiçoados, pois a tarefa de educar deve estar em constante movimento, levando em consideração as especificidades de cada aluno, turma, curso, escola ou cidade.

Por fim, cabe ressaltar o papel da prática no processo de ensino e aprendizagem, visto que o estudo de forma qualitativa demonstrou que os estudantes preferem aulas mais dinâmicas, uma vez que podem exercer de maneira mais ativa seu potencial de reflexão, tornando-os, assim, sujeitos capazes de intervir com mais propriedade em situações do cotidiano e no exercício da função de técnicos em agropecuária.

Recebido em: 14/03/2019

Revisado pelo autor em: 06/06/2019

Aceito para publicação em: 15/09/2019

Notas

1 Tecnóloga em Agropecuária: Agroindústria pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Licenciada em Química pela Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI). Especialista em Mídias na Educação pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). E-mail: dai_virgili@hotmail.com

- 2 Administrador. Licenciado em EPT. Especialista em Gestão Empresarial. Mestre em Engenharia de Produção. E-mail: bartholomeo.barcelos@ifsc.edu.br
- 3 Kahoot. Disponível em: <https://kahoot.com>.
- 4 Google Classroom. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/about/products>.
- 5 Google Forms. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/about/products>.
- 6 Plickers. Disponível em: <https://get.plickers.com>.
- 7 Whataspp. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>.

Referências

- ABREU, Mônica Cistina dos Santos. **Formação continuada: uma reflexão sobre a ressignificação da prática docente**. 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- ANASTASIOU, Léa da Graça; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015.
- BASTOS, Maria Inês. O desenvolvimento de competências em “TIC para a educação” na formação de docentes na América Latina. *In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL “O IMPACTO DAS TICS NA EDUCAÇÃO”*, 2010, Brasília. **Texto para discussão...** Brasília, 2010. Disponível em: <http://portaldoProfessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012844.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2013.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARVALHO NETO, Cassiano. Afinal: o que é tecnologia educacional? **Revista ABC Educatio**, São Paulo, n. 15, 2002.
- DEMO, Pedro. Aprendizagens e novas tecnologias. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 9- 32, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/860/439> . Acesso em: 23 abr. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17>. Acesso em: 23 abr. 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 93-109, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>. Acesso em: 24 abr. 2019.

MINOZZO, Luis Cesar; CUNHA, Gladis Franck da; SPINDOLA, Marilda Machado. A Importância da capacitação para o uso de tecnologias da informação na prática pedagógica de professores de ciências. **Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ricaucs/article/download/4306/2468>. Acesso em: 24 abr. 2019.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Editora Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Fátima (Org.). **Aprendendo a aprender**. Brasília: UniCEUB, 2003.

TRAESEL, Neide; SCHMITT, Lezita Zalamena. Os saberes docentes necessários ao desenvolvimento do Tpack. **CIET:EnPED**, [S.l.], maio 2018. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/58>. Acesso em: 30 abr. 2019.

A formação no Grupo Escolar João Alcântara em Porteirinha/MG quanto à atuação do projeto educativo católico (1938-1958)

WILNEY SILVA¹

ARMANDO QUILLICI NETO²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo verificar a influência dos preceitos da Igreja Católica na educação em Porteirinha/MG durante o período de 1938 a 1958. O recorte coincide com os primeiros vinte anos da emancipação política da cidade e com a instalação da sede da paróquia, ação que propiciou maior aproximação da Igreja com a sociedade local. O texto foi dividido da seguinte forma: no primeiro momento, são mostrados a influência e o avanço do catolicismo na família e na ação política; no segundo momento, a fim de entender o projeto de formação das crianças, enfocou-se no Grupo Escolar João Alcântara, maior instituição escolar da cidade. Para a constituição dessa tarefa, utilizou-se da análise de fontes documentais localizadas em livros de reuniões de professores, livros de visitas de inspetores, recortes de jornais, leis e decretos do poder executivo, fotografias e livros do Tombo da Paróquia da cidade. Como resultados, afirma-se que a Igreja Católica imprimiu uma moral restauradora dos valores cristãos na sociedade local de então, uma vez que as orientações/ações religiosas, como Semana Santa, Mês de Maria, Festa de São Joaquim, repetiam-se ano após ano dentro do espaço público do Grupo Escolar. Esses indícios fazem crer que a escola formava o cidadão e o cristão, o futuro trabalhador disciplinado e o futuro chefe de família, com seu caráter moldado de acordo com os preceitos católicos.

Palavras-chave: Educação Católica. Educação em Porteirinha/MG. Grupo Escolar João Alcântara.

The formation in the João Alcântara School Group in Porteirinha/MG against the performance of the catholic education project (1938-1958)

Abstract: The present work has as objective to verify the influence of the precepts of the Catholic Church in the education in Porteirinha/MG during the period from 1938 to 1958. The cut coincides with the first twenty years of the political emancipation of the city and with the installation of the parish headquarters, this action which brought the Church closer to the local society. The work will be divided in the following way: in the first moment, we will show the influence and the advance of the catholicism in the family and in the political action. In the second moment, in order to understand the project of formation of the children, we will shed light on the School Group João Alcântara, the largest school in the city.

For the constitution of this task, we will use the analysis of documentary sources located in books of meetings of teachers, books of visits of inspectors, clippings of newspapers, laws and decrees of the executive power, photographs and books of Tombo of the parish of the city. As a result, we can affirm that the Catholic Church impressed a restorative morality of Christian values in local society at that time, since religious orientations/actions, such as Holy Week, Month of Mary, religious festival of São Joaquim, for example, were repeated year after year within the public space of the School Group. These indications make us believe that the school formed the citizen and the Christian, the future disciplined future and the future head of the family, with its character molded according to Catholic precepts. Keywords: Catholic Education. Education in Porteirinha/MG. João Alcântara School Group.

La formación en el Grupo Escolar João Alcântara en Porteirinha/MG frente a la actuación del proyecto educativo católico (1938-1958)

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo verificar la influencia de los preceptos de la Iglesia Católica en la educación en Porteirinha/MG durante el período de 1938 a 1958. El recorte coincide con los primeros veinte años de la emancipación política de la ciudad y con la instalación de la sede de la parroquia, que propició mayor acercamiento de la Iglesia con la sociedad local. El trabajo se dividirá de la siguiente manera: en el primer momento, mostraremos la influencia y el avance del catolicismo en la familia y en la acción política. En el segundo momento, para entender el proyecto de formación de los niños, nos centramos en el Grupo Escolar João Alcântara, la mayor institución escolar de la ciudad. Para la constitución de esta tarea, utilizaremos el análisis de fuentes documentales localizadas en libros de reuniones de profesores, libros de visitas de inspectores, recortes de periódicos, leyes y decretos del poder ejecutivo, fotografías y libros del Tombo de la Parroquia de la ciudad. Como resultados, podemos afirmar que la Iglesia Católica imprimió una moral restauradora de los valores cristianos en la sociedad local de entonces, una vez que las orientaciones/acciones religiosas, como Semana Santa, Mes de María, Fiesta de San Joaquín, por ejemplo, se repetían año tras año dentro del espacio público del Grupo Escolar. Estos indicios nos hacen creer que la escuela formaba al ciudadano y al cristiano, al futuro trabajador disciplinado y al futuro jefe de familia, con su carácter moldeado de acuerdo con los preceptos católicos.

Palabras clave: Educación Católica. Educación en Porteirinha/MG. Grupo Escolar João Alcântara.

Introdução

Ao andar pelas principais praças de Porteirinha, cidade hoje com pouco mais de 39 mil habitantes, no norte de Minas Gerais, não é difícil encontrar monumentos católicos: uma estátua em homenagem a Cristo Rei, na Praça Presidente Vargas, que fica próxima à Prefeitura; a estátua do padroeiro da cidade, São Joaquim, na Praça Anfrísio Coelho, em frente à Igreja São Joaquim; e, no alto de uma colina, a imponente estátua do Cristo Redentor, com 28 metros

de altura. Nos espaços escolares, é comum ouvir a professora pedir aos alunos para rezarem a oração “Pai-Nosso”. Também são encontrados nesses espaços, afixados na parede, crucifixos, além de um exemplar da bíblia ou uma imagem de um santo em um local de grande visibilidade. Todos esses símbolos religiosos, de certa forma, integram-se à paisagem cotidiana e representam o poder secular da Igreja sobre o comportamento humano e sobre o domínio do espaço social.

Ao fazer uma análise mais acurada desses elementos característicos da cidade, percebe-se que eles representam o triunfo de uma concepção de Igreja que se fortaleceu e se enraizou historicamente dentro do espaço público, mais precisamente do espaço escolar. Desse modo, esse exercício de análise fez com que nascesse o desejo de desenvolver esta pesquisa.

Para elaboração desta investigação, foi preciso ir atrás de uma ampla documentação histórica que apresentasse práticas, discursos, posturas e vivências das pessoas daquele tempo. A partir dessas considerações, iniciou-se a procura por fontes documentais que pudessem oferecer indícios sobre o ensino proferido no espaço da primeira instituição escolar da cidade de Porteirinha: o Grupo Escolar João Alcântara. Assim, visitou-se a instituição em apreço, hoje denominada Escola Estadual João Alcântara, para verificar quais fontes de pesquisa estavam disponíveis.

Sabe-se que essa temática, em uma visão geral, é recorrente. No entanto, é uma inovação em âmbito regional e local. Em outras palavras, o particular aqui é analisado, e nele é possível evidenciar as teses gerais e a configuração de suas especificidades.

Nesse sentido, ao eger o local como perspectiva de abordagem histórica no norte de Minas Gerais, mais especificamente a cidade de Porteirinha, estabelece-se uma fronteira na qual algo começou a se fazer presente: sociabilidades diversas, em temporalidades e territorialidades variadas, que passaram a ganhar formas retratadas pela escola, pelos jornais e pela Igreja nessa localidade, imersa em transversalidade das mais diversas dimensões (políticas, educacionais, religiosas, culturais etc.).

Portanto, compreender os domínios da história da educação é visualizá-los em um campo de múltiplas dimensões, as quais abrigam o regional, e este se insere no interior de um cenário espacial e temporal mais amplo e geral, que dialoga com as propostas e as discussões no âmbito nacional e internacional. Assim, não se propõe a fazer história da educação regional, mas uma história da educação brasileira com ênfase no regional.

O presente estudo trata de duas questões centrais. A primeira questiona: quais foram os impactos impressos na história e no desenvolvimento sociocultural e educativo em Porteirinha/MG pela Igreja Católica? Para isso, é preciso entender a atuação da Igreja Católica na família e na política, bem como apresentar os resultados e as estratégias dessa atuação mediados por pactos entre esses agentes sociais. Essa questão, portanto, será apresentada e discutida durante a primeira parte do estudo.

A segunda parte busca responder à seguinte questão: qual foi orientação teórica/moral que a Igreja utilizou para a formação das crianças em Porteirinha/MG? Ao interrogar sobre a educação formal na cidade, é importante assinalar que, nas décadas de 1940 e 1950, 75%³ das professoras da principal instituição escolar da cidade, o Grupo Escolar João Alcântara, participavam efetivamente das associações religiosas leigas (Pia União das Filhas de Maria e Apostolado da Oração) e 90%⁴ das docentes se formaram no Colégio Imaculada Conceição, em Montes Claros, principal centro educacional das filhas da elite local. Desse modo, ancorado nessas questões, a presente investigação tem como objetivo geral verificar a influência da Igreja Católica na educação em Porteirinha e entender quais foram as estratégias utilizadas pela instituição para educar a população local durante o período de 1938 a 1958.

Manifesta-se aqui o significado de “educação”, tanto em termos amplos no que ela coincide com cultura enquanto “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (BOSI, 1992, p. 16), como em termos mais específicos, enquanto tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las⁵, ensinar-lhes comportamentos, conhecimentos e modos de operar, entendendo “a educação como um processo por meio do qual a humanidade elabora a si mesma em todos os seus mais variados aspectos” (MANACORDA, 1989, p. 6).

A educação está direta e intimamente relacionada com a realidade humana, conforme aponta Saviani (2009). Assim como não é fácil dizer em que consiste o homem, também resulta a difícil tarefa de conceituar a educação. Isso porque a relação implica outras questões, como educar para quê? Para qual sociedade? Qual homem será formado? E quando isso é definido, ou seja, quando se afirma algo, excluem-se elementos que, com certeza, não deveriam ficar de fora da compreensão tanto do ser humano como da educação.

Não obstante, é sempre necessário buscar compreender de forma profunda e o mais amplamente possível a educação, o que não exime de procurar conceituá-la. Para Saviani (2009, p. 19), “educação é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Desse modo, a escola, sendo a forma mais desenvolvida de educação, é a chave para se compreender as outras formas educativas.

Os conceitos utilizados por Gohn (2006) ajudam a esclarecer a temática ao considerar os termos “educação formal” e “educação não formal” enquanto formas de se aprender. O termo “educação não formal” também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal.

Na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há

processos interativos intencionais. Os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização na família, na igreja ou no local de culto a que se vincula sua crença religiosa, no bairro, no clube, com amigos, e é carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p. 3).

Ainda de acordo com a autora, a educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente, e os espaços de aprendizagem são os do território das escolas. A educação não formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente. Há uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Por isso, ela trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos.

O recorte da pesquisa privilegia o período que ficou marcado na historiografia da Igreja Católica como reinstitucionalização da Igreja no Brasil. À medida que avançava a experiência republicana, os ideais liberais faziam com que o catolicismo perdesse a hegemonia do antigo regime. Como reação a esse movimento, a Igreja Católica organizou sua reação para restituir “o Brasil a Cristo e Cristo ao Brasil”, como afirma Matos (1990, p. 20).

Desse modo, durante esses anos, sobretudo, a Igreja arregimentou homens, mulheres, jovens e crianças, políticos e professores, ou seja, uma elite mais letrada capaz de lutar com a hierarquia católica em prol dessa ação e fazer militância em todos os segmentos da sociedade.

O plano de expansão do catolicismo foi caracterizado pelo aumento do controle e da centralização institucional das hierarquias eclesiásticas extravaticanas pela Cúria Romana, a partir da segunda metade do século XIX. Mediante uma visão política, a romanização objetivava o alinhamento institucional e doutrínario das igrejas locais com as orientações da Santa Sé, quanto às relações com o Estado brasileiro.

Pragmaticamente, tal processo de romanização⁶ envolvia a tentativa de consolidação de um modelo organizacional com características homogêneas, com procedimentos comuns e uniformizados, com o objetivo de “cerrar fileiras” contra a contínua laicização das instituições públicas e civis, sobretudo as escolares.

Na primeira metade do século XX, Porteirinha foi palco de disputa política entre católicos, protestantes, espíritas, grandes fazendeiros, bacharéis e políticos. Nesse conflituoso contexto, percebem-se discursos e práticas católicas manifestando-se nas mais variadas situações: nos espaços escolares, nos sermões e discursos religiosos, nas construções e reformas de igrejas, nos movimentos associativos e congregações religiosas, nas inaugurações de obras e ações públi-

cas (na instalação da Comarca Municipal, no Grupo Escolar da cidade de Porteirinha, nas festas sociais e religiosas, como nas bodas de prata sacerdotal do padre Julião Arroyo Gallo e na inauguração de novas paróquias) e, mais tarde, na posse do primeiro prefeito eleito pelo voto popular, após o Estado Novo. Em todos esses espaços de manifestações da linguagem e desenvolvimento de ações, a instituição eclesiástica exerceu na cidade um papel direto ou indireto no ordenamento, no povoamento e no modo de as pessoas verem e estarem no mundo.

Por uma sacralização da sociedade de Porteirinha/MG

O primeiro administrador do município de Porteirinha foi o bacharel em Direito, tenente da Polícia Militar e católico fervoroso, Altivo de Assis Fonseca, autoridade constituída e nomeada pelo interventor/governador de Minas Gerais, Benedito Valadares Ribeiro. Segundo Oliveira (2008, p. 72), “ele dirigiu os destinos do município no período de 01.01.1939 a 31.03.1945, trabalhando pela educação moral e cívica de seus munícipes”. No livro n. 1, de leis e decretos da Prefeitura Municipal de Porteirinha, Altivo de Assis Fonseca normatizou as primeiras condutas da municipalidade. O Código de Posturas do Município, por exemplo, apresentou algumas e com elas possíveis infrações e penalidades a que população estava sujeita (PORTEIRINHA, 1939).

O título XIV, Da moralidade, segurança e tranquilidade públicas, com seis artigos, era bastante impositivo no sentido de que, com a infração “o morador pagava uma multa, mas a reincidência incorria em prisão correcional” (PORTEIRINHA, 1939, p. 45, art. 125). Interessante observar que os itens eram proibidos aos cidadãos, no entanto, ao longo do tempo e em um processo conflituoso, as proibições, que eram individuais, passaram a fazer parte de uma proibição coletiva, de uma vigilância social e cultural dos moradores.

Confira algumas proibições constantes no artigo 125:

- Perturbar a tranquilidade publica com vozerio e reuniões tumultuosas.
- Proferir **palavras obscenas**, fazer gestos **imorais**, escrever ou desenhar figuras nas paredes e muros e afixar em tais logares pasquins e outros escritos indecentes.
- Apresentar-se alguem em **trajes menores** perante o publico.
- Fazer ornamentos com arcos, folhagens, postes, etc., em lugares publicos, sem previa autorização da Prefeitura.
- Promover diversões **imorais** em ocasiões de carnaval.
- Dar pousada ou terreno para acampamento de **ciganos**, em qual-quer parte do município.
- Promover danças ou outros divertimentos congeneres dentro dos povoados, sem licença das autoridades, não se compreendendo nesta proibição os bailes de reuniões familiares.

- Os indivíduos de ambos os sexos, reconhecidamente **vádios**, que forem encontrados em logares públicos, serão recolhidos ao xadrez durante 3 dias [...] (PORTEIRINHA, 1939, p. 47, grifos nossos).

Alinhavado à referência religiosa e à política nacional, as normas municipais estavam sedentas por formar um sujeito dentro de um paradigma cultural e moral de brasilidade e que sustentava e dava condições de combater os vícios degeneradores, tornando-o útil à sociedade. Os padrões de comportamento deveriam ser considerados como ações concretas sobre a vida do cidadão e em suas relações interpessoais.

A legislação de então entendia que aqueles indivíduos que, na condição de ociosos, negavam-se a pagar sua dívida para com a comunidade por meio do trabalho honesto deveriam ser colocados à margem da sociedade, pois nada produziam para promover o bem comum. Então o conceito de vadiagem, estudado magistralmente por Chalhoub (2001, p. 73), vai sendo reforçado na mente das elites a partir de um simples processo de inversão: “no novo regime, todos os predicados associados ao mundo do trabalho são negados quando o objeto de reflexão é a vadiagem. E, enquanto o trabalho é a lei suprema da sociedade, a ociosidade é uma ameaça constante à ordem”.

Dessa maneira, na cidade de Porteirinha, as pessoas que rompiam com o clima pacato e ordeiro e proferiam palavras obscenas e faziam gestos imorais, que se trajavam inadequadamente, que promoviam diversões imorais, que dessem abrigo a ciganos, enfim, os reconhecidamente vádios que não glorificavam o trabalho e colocavam em perigo os caminhos da ordem e, de certa forma, ofendiam a sociedade eram marginalizadas. Isso porque o pensamento vigente era de que

um indivíduo ocioso é um indivíduo sem educação moral, pois não tem noção de responsabilidade, não tem interesse em produzir o bem comum nem respeito pela propriedade. A ociosidade é um estado de depravação de costumes que acaba levando o indivíduo a cometer verdadeiros crimes contra a propriedade e a segurança individual. Em outras palavras, a vadiagem é um ato preparatório do crime, daí a necessidade de sua repressão (CHALHOUB, 2001, p. 74).

Por outro lado, na vida conjugal, a Igreja Católica advogava que, nesse ambiente, o indivíduo trabalhador, ao lado de uma esposa devota, seria verdadeiramente integrado ao universo idealizado pela política e pela religião, evitando-se, assim, atitudes de vadiagem, depravação e desordem. A família seria um pilar para a manutenção do controle pela Igreja e pelo Estado. Donzelot (1980) vai apontar a figura do padre como um dos responsáveis direto pela gerência da sexualidade do casal sob o ângulo da moralidade familiar. Um exemplo dessa relação está no Livro do Tombo da Paróquia de São Joaquim: nas Santas Missões⁷ de 1944, realizadas nas capelas filiais à Paróquia, o pároco Julião Arroyo Gallo transcreve o seguinte sermão:

Na capela de Gameleira o povo da roça souberam aproveitar da Santa Missão **confessando**-se e assistindo aos atos religiosos, aprontaram a Capela, trouxeram as madeiras para fazer o pulpito, **auxiliaram para as despesas** da St^a Missão e para as vocações missionárias etc. etc. Mas os moradores do comércio⁸ não quiseram aproveitar-se da St^a. Missão. Esta Villa corrupta com dois **cabares** não é merecedora de Missão. O povo d'aqui não tem religião e com nada cooperou, é indigno de Missão; ele abusou de Deus desprezando a St^a Missão, mas fiquem sabendo que com Deus não se brinca (PARÓQUIA DE SÃO JOAQUIM, 1941-1953, p. 31, grifos nossos).

As Santas Missões partiam do pressuposto de que a sociedade era cristã. Caso se falasse em conversão, era no sentido de uma renovação de vida, sob um prisma moralizante, mas não no sentido de opção diante de Cristo e dos evangelhos. Para completar a análise, em Porteirinha, o padre também fazia o balanço das Santas Missões e, ao demonstrar insatisfação, dizia:

Temos passado aqui sete dias pregando as St^a Missões, e qual foi o resultado? Infelizmente não foi satisfatório. Parece-me que aqui há pouca religião, há muitos que não quiseram **confessar**-se e muitos também que nem **assistiram aos atos religiosos**, aqui há muitos **pagãos não batizados**, há muitos sem fé e sem religião; aqui há poucas famílias boas; há muitos **paes de família** que não prestam pois não deixaram seus filhos fazer a **1^a Comunhão**. Desgraçados d'elles, vão pagar caro. Procurem mudar de vida antes de se acabar a misericórdia de Deus (PARÓQUIA DE SÃO JOAQUIM, 1941-1954, p. 31, grifos nossos).

Como é possível observar no discurso, vê-se uma Igreja atenta e ativa no controle da sociedade e da família. Para tanto, o padre fazia uma defesa das famílias regradas, ou seja, aquelas que prezavam pelos sacramentos (confissão, eucaristia, casamento e batismo), que participavam dos atos religiosos, que incentivavam seus filhos a frequentar o catecismo e receber a primeira comunhão. No entanto, as famílias que não estivessem alinhadas a essa moralidade, como aquelas pessoas que frequentavam casas de prostituição, e as famílias que não contribuíam financeiramente para os eventos religiosos eram ameaçadas a pagar um preço caro por isso. Donzelot (1980, p. 155) denomina esse processo de troca simbólica entre o fiel e a Igreja Católica de “sistema de intercâmbios matrimoniais”, que se opera alimentada por uma antiga cumplicidade fundamentada em benefícios mútuos, ou seja, “por um lado temos a obediência aos sacramentos e aos ritos do catolicismo pelo fiel, e por outro, a legitimação das relações familiares pela Igreja”.

A Igreja Católica contava com uma estrutura pautada pelo controle que atingia todos os níveis da sociedade: desde as crianças recém-nascidas sendo ba-

tizadas ao moribundo que recebia a extrema-unção em seu leito de morte. A sua influência e a interferência deveriam se dar nos espaços públicos, domésticos e, sobretudo, nos espaços privados, onde se processaria e se criaria o ordenamento social almejado.

Nesse panorama, a alta hierarquia dialogaria com os grupos políticos que, de fato, também objetivavam aquele ordenamento social. Ao Apostolado da Oração da cidade, por exemplo, caberia coroar a ritualização da obediência, da vida familiar cristã regrada, da ordem social e política, da moralização dos costumes e dos sacramentos da Igreja Católica. O que se quer dizer com isso é que tanto os documentos da Igreja quanto a legislação pública apontam para o mesmo objetivo: estabelecer uma moral restauradora dos valores cristãos e reconduzir os ineptos para essa sociedade idealizada, isto é, homogênea, católica e ordeira.

O Grupo Escolar João Alcântara e o catolicismo

Com o advento da República, a escolarização ganhou maior relevância no cenário político-social. Disseminou-se a ideia de que a educação seria um dos pilares para se consolidar o novo regime, integrando as pessoas à nação e ao mercado de trabalho, moralizando e civilizando as massas, modernizando a sociedade, ordenando os indivíduos e transmitindo valores e costumes a serem observados pelos cidadãos.

Passados os primeiros impactos originados pela instalação dos grupos escolares⁹, a década de 1920 revelou-se rica no sentido de fomentar uma série de debates e questionamentos político-sociais. Segundo Peixoto (1983, p. 71), nesse período, notou-se “um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, chamando a atenção para os problemas relacionados às necessidades de formação de mão-de-obra, à divisão social e técnica do trabalho e à aceleração do processo de urbanização”, estimulando inúmeras reformas educacionais em vários Estados e no Distrito Federal. Buscou-se a reorganização do sistema educativo para atender às novas exigências.

Nesse contexto, sob o governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, Francisco Campos, então secretário do Interior, implementou, em Minas Gerais, a Reforma do Ensino Primário e Normal em 1927 e 1928, sustentada pela crença de que a escola deveria “oferecer ao indivíduo as condições para o exercício da cidadania, [...] aperfeiçoando-lhe o amor à ordem, o respeito às leis, os princípios de honra, de dignidade e de patriotismo” (PEIXOTO, 1983, p. 64).

De acordo com Faria Filho (1996), os educadores mineiros, influenciados pelo entusiasmo de paulistas e cariocas, passaram a defender a ideia de organização da instrução pública primária na forma dos grupos escolares em detrimento das escolas isoladas, que representavam todo o “atraso” do Império.

Contando com uma população com pouco mais de 20 mil habitantes (IBGE, 1947), o município festejou o início da década de 1940 com a inauguração das Escolas Reunidas de Porteirinha/MG, agrupando, em uma mesma instituição, as duas escolas isoladas existentes. Com a reunião das escolas, criou-se a figura da diretora escolar, professora responsável por administrar a instituição. Outra mudança que a reunião trouxe foi o aumento significativo do número de vagas na cidade.

A escola foi se tornando um marco na educação da cidade. O mesmo movimento fazia Porteirinha crescer e impulsionava a escola. Era um movimento de dependência de uma sobre a outra. Na ocasião da reunião de abertura do ano de 1942, além da presença do inspetor, de professoras, da diretora, de alunos e seus pais, o prefeito municipal se fez presente. Recebido com satisfação pelo corpo docente e discente, Altivo de Assis Fonseca, em discurso, “incentiva a unidade de instrução, o trabalho como gerador do progresso do futuro Município de seu governo e do engrandecimento da Pátria” (ESCOLAS REUNIDAS DE PORTEIRINHA, 1942, p. 2).

Em 2 de julho de 1946, a população, imbuída da ideia da adesão à escolarização formal e da valorização dela, viu instalado o Grupo Escolar João Alcântara, objetivo esse que vinha sendo buscado há muitos anos, representando, dessa forma, um marco na educação do município.

Na ocasião, estavam presentes o prefeito Almerindo Alves de Brito Faria, o vigário Julião Arroyo Gallo, o inspetor escolar, profissionais liberais como farmacêuticos, dentistas, engenheiros, “autoridades municipais, representantes da indústria, do comércio, da lavoura, muitos outros senhores, senhoras e senhoritas, as principais pessoas da elite Porteirinhense, a Diretora, as Professôras” (GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA, 1946-1954, p. 2).

Interessante notar que os bacharéis e o padre da cidade, possuidores de rara instrução para a época, além dos donos do comércio, das indústrias e dos fazendeiros, possuidores do poder econômico, compunham a elite porteirinhense, e suas presenças legitimavam aquele momento e davam grande relevo a ele.

As solenidades aconteceram durante todo o dia, em um vasto programa que incluía, pela manhã, a missa solene de ação de graças, celebrada na Igreja de São Joaquim. Após o momento religioso, já no prédio escolar, houve o pronunciamento oficial de instalação da escola. Os presentes à mesa de honra, o corpo docente e as autoridades municipais, bem como demais convidados, cantaram o hino nacional e assistiram a uma apresentação artístico-cultural pelo grupo de jazz de Porteirinha.

Nessa oportunidade, o prefeito, Almerindo Alves de Brito Faria, em seu pronunciamento de abertura, disse:

da inadiável necessidade da instalação do Grupo Escolar, cujo funcionamento vem preencher grande lacuna no ensino primá-

rio, no município e encontrar no seio da administração e do povo a mais justa acolhida, pois vem satisfazer plenamente velhas aspirações deste município (GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA, 1946-1954, p. 2).

Após o prefeito pôr em destaque as finalidades do Grupo Escolar e os grandes benefícios que prestaria à população, teceu grandes elogios ao senhor secretário de Educação, Olinto Orsini de Castro, como:

inteligente e esforçado auxiliar do Governo Mineiro, que tudo tem feito como homem de elevada cultura para elevar a instrução em Minas, inaugurando e instalando dezenas de Grupos Escolares, espalhando no território mineiro essa constelação de luzes que está brilhando e que mais tarde irá brilhar com mais fulgor (GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA, 1946-1954, p. 2).

Na sequência, a diretora, Maria Lisbela Pereira, tomou a palavra e disse:

O início dos trabalhos escolares é um dos mais belos dias da vida do escolar, porque a instalação do Grupo Escolar João Alcântara é a abertura de um templo de luz, onde os espíritos juvenis vão beber as instruções indispensáveis ao preparo para a grande luta pela vida e receber a moral que vão formar o caráter para a futura felicidade (GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA, 1946-1954, p. 2).

Interessante assinalar que a maioria das professoras do Grupo Escolar teve sua formação no Colégio Imaculada Conceição, em Montes Claros. Para Passos (2006), as famílias tradicionais mineiras educavam seus filhos em colégios católicos. A educação nesses colégios pautava-se pelos rígidos padrões morais, com uma visão espiritualizante da vida e uma exigente disciplina. O Colégio Imaculada Conceição de Montes Claros, uma das maiores e mais tradicionais instituições educacionais religiosas do norte de Minas, como aponta Silva (2012), foi o centro irradiador educacional da região. Nesse sentido, a formação das professoras já fornece indícios da prática docente dentro e fora da escola. Depois de formadas, elas traziam os programas e os colocavam em prática.

Tradicionais e quase que obrigatórios, os projetos (pedagógicos e religiosos) festejavam os santos no interior da escola pública, como é possível ver nos registros das atas de reunião das professoras apresentadas a seguir:

Na reunião do dia 24 de março de 1956, a diretora fala da proximidade da Semana Santa e pede às professoras que expliquem a seus alunos como deviam se preparar para a confissão e procissão da Sexta-Feira, momentos importantíssimos para a formação das crianças e do futuro cidadão (GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA, 1946-1954, p. 4).

A preparação dos alunos para as festividades religiosas era uma prática comum. Legitimada e oficializada, a religião católica orientava e sustentava a formação das crianças: “Em 17 de maio de 1958, a sábia diretora Lourdes Irlanda Matos pediu às professoras que preparassem os alunos, sobretudo os do 1º ano, para receberem a primeira comunhão, em uma ou duas aulas de catecismo por semana” (GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA, 1946-1954, p. 27). Já no dia 5 de maio do corrente ano, a diretora orientou às professoras quanto às festividades da Assunção de Maria Santíssima e determinou a cada uma que pedisse aos alunos para confeccionarem um presente para oferecer às mães (GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA, 1946-1954).

O vigário da cidade, padre Julião Arroyo, era uma figura bastante presente na escola. Nas reuniões com o corpo docente, sempre se colocava à disposição para levar à escola cartilhas, livros e programas católicos. E a escola respondia prontamente ao pedido e promovia visitas dos alunos à Igreja São Joaquim. Eram trocas simbólicas entre a escola e a Igreja. Na instalação da escola, no ano de 1946, por exemplo, em um discurso com apelo religioso, a diretora Maria Lisbela Pereira falou:

O dia em que se abre um educandário deve ser considerado um dia de festas e de alegrias, porque é uma casa de luz que se instala, é um templo de formação de caracteres, de lapidação de espíritos ainda obscuros, de iluminação das almas que ainda estão em trevas. A escola é a instituição divina, é um mecanismo de maior valor na obra imersa de Deus (GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA, 1946-1954, p. 3).

Por fim, conforme Passos (2006, p. 62), “em diversos aspectos o programa católico estava em sintonia com o republicano, particularmente em relação aos aspectos moralizantes, disciplinadores e de respeito à ordem estabelecida”. Em 18 de agosto de 1956, por exemplo, a diretora falou sobre a comemoração do Dia do Soldado, pedindo às professoras que organizassem poesias e palestras para os auditórios e os programas ficariam a cargo da segunda série classe n. 9. Em seguida, falou sobre os ensaios dos hinos e das marchas para a Semana da Pátria. E, novamente, pediu às professoras que ensinassem noções de civilidade e como se portar em reuniões, em suas classes e, principalmente, na Igreja Católica São Joaquim.

Considerações finais

As fontes levantadas nesta pesquisa possibilitaram problematizar a dinâmica das mudanças na cidade que se operavam no campo das ideias e na realidade urbana. Mas, ao mesmo tempo, permitiram ver como essas mudanças sociais operavam dentro da escola e como a sociedade porteirinhense respondia a isso.

Determinados modos de se portar e de ver o mundo que transitavam entre o tradicional e o novo, entre o religioso e o laico, compuseram o rol das estratégias para educar a população para a vida urbana, ao mesmo tempo que sua vivência expressava a identificação com o novo, com o avanço. Assim, a disciplina almejada, os valores republicanos, os conhecimentos teóricos e práticos, o olhar mais racional e organizado das relações humanas representavam a adoção de valores comuns que gradualmente se consolidavam naquela sociedade. Em contrapartida, práticas que possuíam ressonância em hábitos julgados inadequados e não disciplinados deveriam ser superadas na nova realidade.

Ao analisar os livros de reuniões das docentes do Grupo Escolar João Alcântara, verificou-se que as orientações/ações religiosas, como Semana Santa, Mês de Maria, Festividades de São Joaquim, São João e Páscoa, repetiam-se ano após ano. O calendário escolar, portanto, procurava-se adequar ao calendário católico. Esses indícios fazem crer que a escola tratava de formar o futuro cidadão, o homem com gosto pelo trabalho e disciplinado, o cristão, com seu caráter moldado de acordo com a ordem e moral católica reconhecida e imposta à convivência humana naquele local.

Recebido em: 22/06/2019

Revisado pelo autor em: 02/07/2019

Aceito para publicação em: 15/08/2019

Notas

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). No doutoramento, atuou na linha de pesquisa “História e Historiografia da Educação”. Especialista, licenciado e bacharel em Educação Física. Licenciado em Pedagogia. Professor efetivo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), *campus* Avançado Porteirinha. E-mail: wilneyfernando@yahoo.com.br

2 Doutor em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre e graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). E-mail: armindo@ufu.br

3 Dados mensurados a partir da pesquisa nas seguintes fontes: 1º livro de atas do Centro do Apostolado da Oração do Sagrado Coração de Jesus da Paróquia de Porteirinha, 30 de outubro de 1941 a 11 de setembro de 1949; 2º livro de atas do Centro do Apostolado da Oração do Sagrado Coração de Jesus da Paróquia de Porteirinha, 9 de outubro de 1949 a 3 de março de 1957; e do livro de atas da Pia União das Filhas de Maria da Paróquia de Porteirinha, 10 de outubro de 1951 a 19 de dezembro de 1966.

4 Para detalhes, consultar: o livro de atas da Pia União das Filhas de Maria da Paróquia de Porteirinha (10 de outubro de 1951 a 19 de dezembro de 1966); Oliveira (2012); o livro de atas das reuniões do Grupo Escolar João Alcântara (22 de março de 1956 a 6 de maio de 1961); o livro de atas de exames do Grupo Escolar João Alcântara (1º de fevereiro de 1946 a 16 de julho de 1954).

5 Contando que, neste artigo, a disciplina é tomada no sentido de Foucault (2005, p. 117), considera-se que o seu modo de atuação “implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela

sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos”.

6 A categoria romanização foi objeto de estudos aprofundados de vários pesquisadores das áreas da sociologia, historiografia e ciências da religião, como Araújo (1986), Azzi (1977, 1980, 1987, 1989, 2008), Bruneau (1974), Cunha (2013), Hauck *et al.* (1980), Hoornaert (1979), Lustosa (1977) e Matos (1990).

7 As Santas Missões eram alguns dos acontecimentos mais importantes da vida das populações interioranas. Para a Igreja, eram consideradas instrumento de grande importância pastoral. Os objetivos das Santas Missões são: afervoramento religioso, ocasião de conversões e regularização de vida, reconciliação de ódios, afastamento dos abusos e superstições e volta aos sacramentos (FRAGOSO, 1985).

8 A expressão comércio, no dizer da época, referia-se ao centro urbano ou a uma pequena vila.

9 Conforme Souza (1999), em sua obra *Templos de Civilização*, os grupos escolares, criados a partir de 1893 no Estado de São Paulo, eram símbolos do Estado republicano que se organizava. Como parte de um projeto mais amplo que considerava a universalização do ensino como uma das características da República, representavam a ideia de modernidade por meio da mudança na concepção e na organização da escola.

Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Igreja Católica no Brasil: um estudo de mentalidade ideológica.** São Paulo: Paulinas, 1986.

AZZI, Riolando. O Início da Restauração Católica no Brasil: 1920-1930. **Síntese** - Revista de Filosofia, n. 4, n. 10, p. 61-89, set./dez. 1977.

_____. A Igreja Católica no Brasil durante o Estado Novo (1937-1945). **Síntese** - Revista de Filosofia, v. 7, n. 19, p. 49-71, maio/ago. 1980.

_____. **A crise da Cristandade e o projeto liberal: história do pensamento católico no Brasil.** v. II. São Paulo: Paulinas, 1987.

_____. A Igreja e a República no Brasil. **Revista Vida Pastoral**, n. 146, p. 25-29, 1989.

_____. **História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo – Terceira época – 1930-1964.** Tomo II. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRUNEAU, Thomas. **O catolicismo brasileiro em época de transição.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1974.

CENTRO DO APOSTOLADO DA ORAÇÃO DO SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS DA PARÓQUIA DE PORTEIRINHA. **1º livro de atas.** Porteirinha/MG, 30 de outubro de 1941 a 11 de setembro de 1949.

_____. **2º livro de atas.** Porteirinha/MG, 9 de outubro de 1949 a 3 de março de 1957.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim:** o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Religiões:** a descolonização religiosa da escola pública. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

ESCOLAS REUNIDAS DE PORTEIRINHA. Termo solene de reunião feita pelo Sr. Inspetor Escolar para distribuição de classes em 9 fev. 1942. *In: Livro de acta de intalação de escola, de exames e termo de visitas*, Grão Mogol/MG, Distrito de Porteirinha, 1942.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios:** cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo/RS: UPF, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** 30 ed. Vozes: Petrópolis, 2005.

FRAGOSO, Hugo. A Igreja na formação do Estado Liberal (1840-1875). *In: HAUCK, João Fagundes et al. História da Igreja no Brasil:* ensaio de interpretação a partir do povo. Segunda época – A Igreja no Brasil no século XIX. Petrópolis: Vozes, 1980.

GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal na pedagogia social. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL*, 1., 2006, São Paulo. **Proceedings online...** São Paulo: USP, 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MS-C0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 3 jun. 2019.

GRUPO ESCOLAR JOÃO ALCÂNTARA. **Livro de atas de exames, termos de promoções, de instalação da escola desta cidade e dos termos de visitas dos srs. assistentes técnicos.** Porteirinha/MG, 1º de fevereiro de 1946 a 16 de julho de 1954.

_____. **Livro de atas das reuniões das professoras do Grupo Escolar “João Alcântara”.** Porteirinha/MG, 22 de março de 1956 a 6 de maio de 1961.

HAUCK, João Fagundes *et al.* **História da Igreja no Brasil:** ensaio de interpretação a partir do povo. Segunda época – A Igreja no Brasil no século XIX. Petrópolis: Vozes, 1980.

HOORNAERT, Eduardo. **História da Igreja no Brasil.** Tomo II. Petrópolis: Vozes, 1979.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**. Ano VII - 1946. Rio de Janeiro: IBGE, 1947.

LUSTOSA, Oscar de Figueredo. **A presença da Igreja no Brasil**: história e problemas. 1500-1968. São Paulo: Giro, 1977.

MATOS, Henrique Cristiano José. **Um estudo histórico sobre o catolicismo militante em Minas Gerais, entre 1922 e 1936**. Belo Horizonte: O Lutador, 1990.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

OLIVEIRA, Maria do Carmo de (Org.). **Escola Estadual João Alcântara 1912-2012**: há 100 anos fazendo História. Porteirinha/MG: Grafiminas, 2012.

OLIVEIRA, Palmyra Santos. **Porteirinha**: memória histórica e genealogia. Belo Horizonte: O Lutador, 2008.

PARÓQUIA DE SÃO JOAQUIM. **Livro do tombo**. Porteirinha, 1º de novembro de 1941 a 6 de novembro de 1953.

PASSOS, Mauro. A luz feita na sombra: as encruzilhadas do magistério na “Revista do Ensino” em Minas Gerais. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2006.

PEIXOTO, Ana Maria Casassanta. **Educação no Brasil**: anos vinte. São Paulo: Loyola, 1983.

PIA UNIÃO DAS FILHAS DE MARIA DA PARÓQUIA DE PORTEIRINHA. **Livro de atas**. Porteirinha/MG, 10 de outubro de 1951 a 19/12/1966.

PORTEIRINHA/MG. Decreto-lei n. 2, de 16 de fevereiro de 1939. Cria o código de posturas do município. *In*: **Livro n. 1 de Leis e Decretos da Prefeitura Municipal de Porteirinha**, 16 fev. 1939, p. 47-71.

SAVIANI, Dermeval. A educação fora da escola. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, ano XI, n. 20, p. 17-27, 2009.

SILVA, Luciano Pereira da. **Em nome da modernidade**: uma educação multifacetada, uma cidade transmutada, um sujeito inventado (Montes Claros, 1889-1926). 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**. A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora UNESP, 1999.