

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

Educação e Filosofia: reflexões acerca da prática aplicada

Rita de Cássia Grecco dos Santos e
Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho (Orgs.)

Volume 22

Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho (Org.), Fabiana Lopes de Souza,
Flávia Marchi Nascimento, Janaína Borges da Silveira,
Jorge da Cunha Dutra, José Augusto dos Santos Júnior,
Lúcia Bergamaschi Costa Weymar, Mariângela da Rosa Afonso,
Maristani Polidori Zamperetti, Mauro Augusto Burkert Del Pino,
Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.), Yoisell López Bestard

Autores

Educação e Filosofia: Reflexões acerca da prática aplicada

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 22



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Diretora da Secretaria de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador Editora, Livraria e Gráfica

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Chefe Divisão de Editoração

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Artur Rodrigo Itaqi Lopes Filho (Org.), Fabiana Lopes de Souza,
Flávia Marchi Nascimento, Janaína Borges da Silveira,
Jorge da Cunha Dutra, José Augusto dos Santos Júnior,
Lúcia Bergamaschi Costa Weymar, Mariângela da Rosa Afonso,
Maristani Polidori Zamperetti, Mauro Augusto Burkert Del Pino,
Rita de Cássia Grecco dos Santos (Org.), Yoisell López Bestard

Autores

Educação e Filosofia: reflexões acerca da prática aplicada



Rio Grande
2014

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Dinah Quesada Beck – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG
Gionara Tauchen – FURG

Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Kamila Lockmann - FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves –UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística

Responsável: Rita de Lima Nóbrega

Revisores: Rita de Lima Nóbrega, Gleice Meri Cunha Cupertino, Micaeli Nunes Soares, Ingrid Cunha Ferreira, Eliane Azevedo e Luís Eugênio Vieira Oliveira.

Núcleo de Design e Diagramação

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Mônica Lima de Faria

Diagramação: Bruna Heller

E24 Educação e Filosofia: reflexões acerca da prática aplicada / [organizadores:] Artur Rodrigo Itaqui Lopes Filho , Rita de Cássia Grecco dos Santos ; Fabiana Lopes de Souza...[et al.]. – Rio Grande: Ed. da FURG, 2014. 139 p.

(Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD ; vol. 22, ISBN da série: 978-85-7566-230-4).

ISBN: 978-85-7566-340-0.

1. Educação. 2. Filosofia. I. Lopes Filho, Artur Rodrigo Itaqui. II. Santos, Rita de Cássia Grecco dos. III. Souza, Fabiana Lopes de. IV. Série.

CDU 37+101

Catálogo na fonte: Clériston Ribeiro Ramos (CRB10/1889)

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
1. A Filosofia e a adequação Escolar: paradoxos de um saber institucionalizado	
<i>Artur Rodrigo Itaqui Lopes Filho</i>	9
2. Conhecendo a Implantação da Disciplina de Filosofia nas Escolas Estaduais de Ensino Médio do Município do Rio Grande-RS.....	
<i>Jorge da Cunha Dutra e Mauro Augusto Burkert Del Pino</i>	23
3. Estar-Junto na Sala de Aula: reflexões e possibilidades para o Ensino da Arte	
<i>Maristani Polidori Zamperetti</i>	43
4. As Práticas Pedagógicas dos Professores de Dança das Universidades Federais do Rio Grande do Sul	
<i>Flávia Marchi Nascimento e Mariângela da Rosa Afonso</i>	55
5. Cultura Visual – Uma Pesquisa sobre Práticas Pedagógicas com Imagens nas Artes Visuais	
<i>Fabiana Lopes de Souza e Maristani Polidori Zamperetti</i>	77
6. Cinco Pressupostos para um Design Gráfico Compreensivo: É possível um projeto de Alteridade Visual?	
<i>Lúcia Bergamaschi Costa Weymar</i>	93
7. Núcleo de Desenvolvimento de Múltiplas Inteligências	
<i>José Augusto dos Santos Júnior</i>	109
8. Problematicando a Avaliação na EaD: nossa práxis no Curso de Pedagogia – UAB/FURG	
<i>Rita de Cássia Grecco dos Santos, Janaína Borges da Silveira e Yoisell López Bestard</i>	127
Sobre autores	137

Apresentação

As plantas são moldadas por cultivo e os homens pela educação. Nascermos fracos, precisamos de força; nascemos totalmente desprovidos, precisamos de ajuda; nascemos estúpidos, precisamos de julgamento. Tudo o que não temos no nosso nascimento e que precisamos quando estamos crescidos nos é dado pela educação.

Jean Jacques Rousseau

O objeto de estudo central da Filosofia da Educação é a análise e a elucidação do conceito de "educação". Fala-se muito em tal temática: "educação é direito de todos", "educação é investimento", "a educação é o caminho do desenvolvimento", etc. Entretanto, o que realmente será essa educação em que tanto se fala? Será que todos os que falam sobre a educação usam o termo no mesmo sentido, com idêntico significado? Difícilmente.

Desse modo, deve-se questionar se é a educação transmissão de conhecimentos? É a educação de preparação para a cidadania democrática responsável? É a educação para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo? É a educação do adestramento para o exercício de uma profissão?

Nesse sentido, percebe-se que a tarefa de elucidação, de desvelamento do conceito de educação é extremamente complexa e difícil. Ela envolve não só o esclarecimento das relações existentes, ou não, entre a educação e o conhecimento, a educação e a democracia, a educação e as chamadas potencialidades do indivíduo, a educação e a profissionalização, etc., mas, também, o esclarecimento das relações que porventura possam existir entre o processo educacional e outros que, à primeira vista, parecem ser seus parentes chegados: a socialização, a aculturação, o treinamento, o condicionamento, entre outros.

Portanto, uma análise que tenha por objetivo o esclarecimento do sentido dessas noções, dos critérios de sua aplicação, das suas implicações e da sua relação entre si e com outros conceitos educacionais é tarefa da filosofia da educação, bem como é condição necessária para a elucidação do conceito de educação.

Ao considerar que as diversas concepções de filosofia da educação constituem diferentes maneiras de articular os pressupostos filosóficos com a teoria da educação e a prática pedagógica, o estudo crítico dessas concepções constitui um componente essencial da formação do educador, pois para imprimir maior coerência e consistência à sua ação é mister que o educador se eleve do senso comum ao nível da consciência filosófica de sua própria prática, o que implica detectar e elaborar o bom senso, que é o núcleo válido de sua atividade. Nesse contexto, tal elaboração passa pelo confronto entre as experiências pedagógicas significativas vividas pelo educador e as concepções sistematizadas da filosofia da educação.

Em função disso, este Caderno Pedagógico foi intencionalmente articulado com o objetivo de discussão e apropriação de temáticas clássicas e de temáticas emergentes atinentes à problematização da prática pedagógica, para a compreensão do fenômeno educativo e, em especial, para a formação de professores a partir dos referenciais da Filosofia da Educação.

É relevante salientar ainda que a presente obra se constitui a partir de um esforço coletivo de professores-pesquisadores, tutores e doutorandos vinculados à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e à Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

*Profa. Rita de Cássia Grecco dos Santos e
Prof. Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho*
Instituto de Educação da FURG
Rio Grande, agosto de 2014.

A FILOSOFIA E A ADEQUAÇÃO ESCOLAR: PARADOXOS DE UM SABER INSTITUCIONALIZADO¹

Artur Rodrigo Itaqui Lopes Filho

Introdução

É sabido que no ano de 2006, os currículos das inúmeras escolas de ensino público e privado do vasto território brasileiro sofreram uma grande transformação. A resolução do dia 16 de agosto de 2006 publicada no dia 21 de agosto do mesmo ano vinha coroar a vitória na batalha travada por um vasto número de profissionais da educação, em especial das áreas da filosofia e da sociologia. Tal resolução vinha instituir nas escolas de ensino público e privado de todo território brasileiro a imediata incorporação nos anos finais da formação escolar – a saber, o Ensino Médio –, as disciplinas de filosofia e sociologia enquanto caráter obrigatório para a conclusão da formação escolar de todo cidadão. Nesse mesmo ano o Conselho Nacional de Educação (CNE) deu, então, aplicação imediata à resolução, fixando o prazo de no máximo um ano para que os Estados e Municípios de todo território brasileiro pudessem, por sua vez adequar seus respectivos currículos e assim cumprir tal determinação.

Após a instituição da obrigatoriedade da disciplina de filosofia e da sociologia no Ensino Médio de todo território nacional, um vasto número de pensadores preocupados com o que viria constituir o currículo dessas duas novas disciplinas passaram a erigir suas propostas e igualmente seus questionamentos. Tendo como base a LDB-9394/96 que afirma ser “o domínio dos conhecimentos de filosofia e da sociologia necessários ao exercício da cidadania” (RODRIGUES, 2002, p. 166), seguido pelo PCN/EM de 1999, que por sua vez entende que a perspectiva para o ensino médio é de um aprendizado permanente, tendo como “[...] elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam, [dando ênfase] a formação ética e o

¹ Artigo publicado originalmente na Revista Facisa On-line. Barra do Garças – MT, vol.02, n.01, p.46-58, jan./jul., 2013. (ISSN 2238-8524).

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (PCN/EM, 1999, p.25), em se tratando da filosofia em específico (que é o objeto do presente artigo), uma vasta gama de pensadores² acabaram por concordar, em seus respectivos estudos, que, apesar daquilo idealizado pelos documentos oficiais, a filosofia enquanto disciplina obrigatória traria consigo uma vasta gama de problemáticas situações a serem enfrentadas para assim atingir os já citados objetivos almejados, presentes nos igualmente já citados documentos oficiais os quais orientariam a introdução da disciplina no Ensino Médio escolar.

Diante disso, não muito credo com a suposta esperança atribuída a filosofia enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio escolar, Walter Omar Kohan assim escrevera em seu artigo *Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil*³:

Enquanto experiência do pensar, a filosofia exige um pensar aberto ao estranho, ao outro; ela rejeita os modelos, os paradigmas, as formas únicas, padronizadas. [...] Longe de qualquer otimismo fácil, implicaria aceitar que o que se faz dominante nas instituições educacionais, no ensino fundamental, médio e até superior, ainda não é filosofia, pelo menos se a filosofia tem a ver com promover experiências do pensar. (KOHAN, 2002, p.27).

As palavras de Kohan ilustram um pouco do incomodo vivido pelos profissionais da filosofia que se encontram diante da grande questão que iluminará o presente artigo: O que ensinar e como ensinar filosofia dentro do atual ambiente escolar?

Não é fácil tratar de uma questão tão complexa como a inserção da filosofia nas escolas de Ensino Médio do vasto território brasileiro enquanto disciplina obrigatória. Igualmente, sentimos que existe uma efervescente necessidade em abordarmos os inúmeros problemas vividos pelos profissionais da filosofia ao exercerem a profissão de professores para adolescentes, assim como as dificuldades encontradas pelas instituições em inserirem tal disciplina no currículo escolar. Essas dificuldades abrangem um vasto e

² A exemplo: Walter Omar Kohan, Jayme Paviany, Sílvio Gallo, Marilena Chauí e outros.

³ Artigo publicado no livro *Um olhar sobre o ensino de filosofia* (2002).

complexo cenário que se desdobra em questões que, para muitos, podem gerar um grande desconforto ao abordá-las. A exemplo, Zita Rodrigues, em seu texto *A filosofia no ensino médio conforme a LDB-9394/96 e as diretrizes curriculares do MEC-PCN/EM (1999)*⁴, ainda que se postando como defensora da inserção da filosofia enquanto disciplina obrigatória nos currículos das escolas brasileiras, igualmente entende que a filosofia acabaria por enfrentar inúmeras questões as quais o vasto quadro das instituições de ensino do território brasileiro e seus respectivos aparatos organizacionais não estariam aptos a lidar. Descrente com os aparatos legais os quais, teoricamente estariam aptos a lidarem com o complexo que constitui a inserção da disciplina de filosofia nas escolas brasileiras, a autora apresenta uma vasta lista de questionamentos acerca dessa delicada situação, a fim de ilustrar uma pequena camada do difícil emaranhado de questões que se desdobram a serem enfrentadas visto o retorno de tal disciplina às instituições educacionais contemporâneas. Assim escreve a autora:

Entendida todas [...] imbricações, faz sentido questionar: por que o ensino de filosofia no EM⁵ no atual contexto? Quais são as especificidades da filosofia nos currículos do EM? Que conteúdos devem ser contemplados nesse processo? Que metodologias devem ser empregadas para se desenvolver um ensino prazeroso e adequado de filosofia? O que os alunos do EM esperam da filosofia enquanto disciplina do currículo? Qual é o papel pedagógico do ensino de filosofia no processo de ensino – aprendizagem do EM? (RODRIGUES, 2002, p.170).

Por sua vez, Jayme Paviani, seguindo a linha de raciocínio defendida por Zita Rodrigues, apresenta em seu artigo *Filosofia do ensino da filosofia*⁶, um vasto conjunto de 25 questionamentos os quais o autor expõe com maestria algumas das situações com as quais o profissional ministrante da disciplina de filosofia na escola, inevitavelmente um dia terá de enfrentar. Sua apresentação, ao

⁴ Artigo publicado no livro *Um olhar sobre o ensino de filosofia* (2002).

⁵ EM é a sigla usada pela autora para referir ao Ensino Médio.

⁶ Artigo publicado no livro *Um olhar sobre o ensino de filosofia* (2002).

mesmo tempo em que problematiza, descreve a realidade da estrutura educacional contemporânea e como a filosofia, dotada de pretensões transformadoras, teria de lidar com os muitos entraves imbricados a estrutura dessa grande instituição.

Dentre os problemáticos apontamentos erigidos pelo autor, a necessária reflexão acerca da situação em que ocorre o aprendizado é aquela que julgamos aqui merecer uma maior atenção. Tal problemática se refere aquilo pretendido pela educação contemporânea, longe das ideologias que inflamam a academia onde muito comumente os *factos* são suprimidos frente aos discursos românticos erigidos com um estranho e devoto fervor por uma vasto número de profissionais da educação atual. Em seu apontamento, Paviani nos instiga a observar as instituições de ensino e a pensar em como uma disciplina que pretende o livre pensar, como de fato a filosofia aparentemente é entendida, coexistiria em meio a lógica mecanicista da atual progressão escolar que pretende aliar, e muitas vezes confundir, as idéias de formação para vida com a formação para o mercado de trabalho ou para o ingresso em cursos de Ensino Superior.

Seguindo a linha de raciocínio aqui ilustrada por autores exemplares os quais contribuem para com a problemática inserção da filosofia enquanto disciplina obrigatória nas instituições educacionais brasileiras, assumiremos a responsabilidade de aqui erigir um conjunto de questionamentos os quais acreditamos ilustrar, ao menos um pouco, o sentimento vivido pelos filósofos brasileiros diante de tal situação: Qual a esperança depositada na filosofia enquanto disciplina obrigatória do currículo escolar brasileiro? Qual o papel do profissional que ministra a disciplina de filosofia? Qual o conteúdo que cabe a esse profissional ministrar? Qual o poder de intervenção das instituições de ensino na já mencionada disciplina? Qual a relação da disciplina de filosofia com o Vestibular/PAVE/ENEM e outros possíveis processos de seleção para o ingresso no Ensino Superior? Enfim, o que é pretendido com a filosofia na escola?

Longe de pretender aqui responder cada questão de maneira analítica, o que imbricaria um vasto conjunto de situações a serem consideradas que mais confundiriam do que elucidariam o pretenso leitor, o presente artigo tratará de abordar de maneira generalista essas mesmas questões enquanto parte de um conjunto de três paradoxos os quais acreditamos serem vividos pelos filósofos profissionais atuantes enquanto professores da disciplina de filosofia nas inúmeras escolas de Ensino Médio do vasto território brasileiro.

Assim, o corpo do presente artigo passará a ser constituído de uma sucinta apresentação sistemática dos paradoxos os quais acreditamos existirem e que constantemente são enfrentados pelos filósofos profissionais da educação, seguido de um conjunto de breves reflexões não conclusivas, mas sim, dotadas do intuito de problematizar tais situações que acreditamos serem de essencial abordagem, com fins de estimular o surgimento de um campo de discussões que transcendam as páginas de um pequeno artigo.

Enfim, é importante ressaltar que os paradoxos aqui apresentados refletem apenas uma fina camada da complexa teia de mecanismos com os quais os muitos filósofos – enquanto professores da disciplina de filosofia no Ensino Médio brasileiro –, ao menos assim acreditamos, terão de refletir para que alguma transformação de fato seja possível. Mesmo que as mesmas venham a ocorrer apenas em um futuro distante.

Primeiro paradoxo: filosofia e mercado de trabalho

Muitos dos profissionais que concluem seus estudos em licenciatura na área da filosofia encontram no espaço escolar uma primeira oportunidade para exercer algum ofício que, além de lhe gerar alguma experiência, também lhe oportuniza um meio de sustento, já que, tratando da realidade brasileira, o formando em filosofia logo cedo descobre o escasso e quase inexistente espaço remunerado disponibilizado pelas inúmeras instituições para a pesquisa teórico/filosófica. Longe de afirmar que as pesquisas brasileiras não possuem em algum momento um vasto campo de aprofundamento teórico/filosófico, mas é sabido que pesquisas que não possuem uma aplicabilidade imediata no mercado, isto é, que não tragam resultados que sejam ao menos possíveis de promover algum impacto na vida cotidiana, dificilmente recebem fomento para sua elaboração.

Assim a filosofia tende a sofrer sua primeira situação paradoxal: mesmo que o anseio do filósofo seja o desenvolvimento de seu livre pensamento, a emergência de um mundo capitalista cada vez mais exigente, logo cedo arrasta o pretense amante do saber a um ofício que passará a provir o seu tão necessário sustento. Em meio a burocracias intrínsecas ao sistema educacional contemporâneo que obriga o profissional da educação a dividir suas funções entre as práticas de administração, gestão e claro, prática decente, as instituições de ensino não muito cedo passam a ser o

mais próximo daquilo almejado pelo filósofo, dito amante do saber. De um livre pensador para alguém condicionado à prática da didática, cedo o filósofo descobre ser a filosofia secundária a dinâmica da vida contemporânea ou sujeita a uma forçada orientação a uma atuação em áreas mais rentáveis do mercado de trabalho.

A dificuldade de espaço para atuação profissional dos recém formados filósofos pela academia, direciona muitos ao ingresso nas inúmeras instituições de Ensino Médio existentes em todo o território nacional (outras poucas incluindo o Ensino Fundamental), para assim lecionar a disciplina na qual, enquanto licenciados, tais profissionais estariam aptos a ministrar. Enquanto professores do Ensino Médio, os filósofos sofrem das mesmas dificuldades enfrentadas pelos outros tantos professores das demais disciplinas que os estudantes devem cursar se assim desejarem concluir o Ensino Médio e estarem aptos a participarem, se assim desejarem ou lhes forem incumbido, dos processos de seleção para o ingresso no Ensino Superior. Mas algo torna a disciplina de filosofia um tanto peculiar.

Muito cedo, ao ingressarem nos últimos anos do Ensino Médio, os estudantes percebem a lógica na qual se encontram inseridos desde sua infância: estudar para assim estarem aptos a prestarem um concurso para o ingresso no Ensino Superior (ou profissionalizante), sendo este, por sua vez, aquele que munirá o adolescente do conhecimento necessário para atuar no mercado de trabalho. Conscientes disso, muitos dos jovens que ingressam no último ano do Ensino Médio, se encontram cientes do que pretendem cursar no Ensino Superior. Seja oriunda de uma imposição ou condicionamento familiar (paternal/maternal), tanto quanto fruto de um condicionamento social, o ingresso no Ensino Superior coroa o adolescente pelo esforço prestado enquanto participante da jornada escolar, além de teoricamente o munir (e os pais também) da esperança da aquisição de um tão sonhado emprego, fruto da obtenção do igualmente tão sonhado diploma, o qual traria, mais uma vez, teoricamente, total independência financeira ao mesmo. Para ilustrar tal situação, cito o conhecido autor crítico dos processos de avaliação para o ingresso no Ensino Superior, Rubem Alves:

[Os vestibulares], anunciados como inocentes portas de entrada, [tem como efeito] o poder de moldar e determinar os padrões de educação nas escolas de ensino médio e até mesmo fundamental. Cúmplices nesse processo são os

pais. Ansiosos por ver seus filhos nas universidades, por imaginarem que um diploma vai lhes garantir segurança econômica, exercem pressões sobre as escolas no sentido de que elas se transformem em instituições dedicadas a “preparar para os vestibulares”. Boa escola é aquela que segue os modelos dos cursinhos. Aquelas que não se ajustam estão condenadas à marginalização: instituições inúteis, não preparam para os vestibulares. (2000, p.15-16).

Tratando em específico dos estudantes do último ano do Ensino Médio, a disciplina de filosofia enfrenta uma grande dificuldade em ter alguma prioridade na vida de tais adolescentes. Não descartando o não interesse particular que alguns adolescentes tem com os estudos de cunho teórico e tão pouco responsabilizando os profissionais da filosofia de não despertarem o interesse no adolescente, a dinâmica de vida com a qual os jovens que vivem hoje tal realidade exige com que eles estruturem desde cedo suas prioridades caso estes pretendam ingressar na área desejada do Ensino Superior.

Enquanto na escola, o mesmo paradoxo vivido pelo filósofo referente ao enquadramento profissional, é desdobrado sobre o estudante que se encontra no último ano do Ensino Médio. Por mais interessante que possa ser para alguns as discussões desenvolvidas em sala de aula provinda dos debates estimulados pelos professores da disciplina de filosofia, a prioridade sempre será a emergência do ingresso no Ensino Superior, não somente provinda das exigências oriundas do próprio estudante, mas dos pais (que indiretamente anseiam pelo “sucesso” de seus filhos) e das próprias instituições de ensino (que, igualmente, de maneira indireta objetiva o sucesso de seu corpo discente, mesmo que para fins propagandísticos/mercadológicos).

O ingresso no Ensino Superior, entendido enquanto porta para uma suposta estabilidade financeira (mercado de trabalho), acaba por orientar as prioridades de estudo do adolescente que por sua vez encontra nas disciplinas de cunho puramente teórico como de fato a filosofia vem sendo desenvolvida, um estudo secundário, para muitos, passível ao descarte. Cabendo assim a retomada da questão previamente erigida nas primeiras páginas do presente artigo: O que ensinar e como ensinar filosofia dentro do atual ambiente escolar?

Segundo paradoxo: filosofia e seu conteúdo

A não existência de um currículo de filosofia voltado para o ensino escolar promove para o profissional da área da filosofia uma situação por deveras preocupante. Quando diante da difícil tarefa de ministrar a disciplina de filosofia para os adolescentes que compõem o corpo discente das séries finais da formação escolar – a saber, o Ensino Médio –, muitos filósofos profissionais da educação se deparam com a dura realidade da não existência de um currículo que oriente o ensino da disciplina de filosofia, cabendo assim a este mesmo profissional escolher o que ministrar, tendo como orientação, além de sua consciência, uma variada gama de livros escritos por um aplainado de pensadores/filósofos que a sua maneira pretendem defender suas respectivas posições enquanto “precursores” no desenvolvimento de um currículo para a filosofia enquanto disciplina escolar.

Em seus estudos acerca do conteúdo necessário a compor a disciplina de filosofia para o Ensino Médio escolar, Jayme Paviani aponta algumas características problemáticas existentes com relação a questão da escolha dos manuais a qual compreendemos, inevitavelmente o filósofo ministrante da disciplina de filosofia acaba por enfrentar na contemporaneidade. Assim escreve o autor:

Um programa de ensino pressupõe leituras de textos e manuais. Os manuais tem uma função de apoio; serve para sistematizar conhecimentos necessários para realizar novas investigações. O conhecimento novo depende do conhecimento já produzido. Por isso, não é fácil escrever compêndios que atendam a todas as exigências filosóficas e pedagógicas. Por exemplo, um texto pedagógico não pode transformar a filosofia numa doutrina ou ideologia, retirar das indagações filosóficas o vigor do pensamento, reduzir os argumentos em declarações definitivas, as idéias em conceitos fixos. (PAVIANI, 2002, p.50).

Entre livros e filósofos que defendem a sua maneira um currículo voltado para a compreensão da filosofia de maneira ampla e flexível e outros que defendem uma linha conteudista e historiográfica, o filósofo ministrante da disciplina de filosofia na

escola, cedo percebe estar em uma situação um tanto desconfortante, pois não nos parece necessário estar dotado de um aprofundado conhecimento filosófico para identificarmos aí a existência de um abismo existente entre ministrar uma disciplina que pretende abordar assuntos diversos acerca da realidade vivida pelos estudantes do Ensino Médio escolar, como a exemplo, tratar do tema dos problemas da corrupção na política contemporânea brasileira, tendo como referência textos clássicos de autores que compõem o imenso quórum da filosofia política e, por outro lado, abordar as influências do pensamento dualista platônico na construção da metafísica aristotélica – igualmente suportado por textos de especialistas que contribuem para tal estudo.

Muitos filósofos ao pretenderem construir o currículo que irá conter o conteúdo a ser ministrado nas aulas de filosofia do Ensino Médio tendem a trabalhar a história como “fio condutor” de seu trabalho. Separando a filosofia em três grandes campos: o Antigo; o Medieval e o Moderno/Contemporâneo, desse modo, muitas vezes flertando com um conteúdo demasiado formal. Em defesa desse tipo de abordagem, Jayme Paviani assim escreve:

[...] os aspectos históricos e sistemáticos são importantes no ensino da filosofia. Quando Nietzsche afirma, em *Humano demasiado humano*, que a “falta de sentido histórico é o defeito hereditário de todos os filósofos”, chama atenção para o fato de que toda a construção sistemática não deixa de ter uma gênese no tempo, na história, no contexto socioeconômico e cultural e nas implicações biográficas do filósofo. Podemos destacar e analisar sistematicamente um problema filosófico, porém o texto no qual ele está objetivado nasceu de um contexto. (2002, p.46).

Mesmo que seja adotada pelo filósofo ministrante da disciplina de filosofia voltada para o Ensino Médio escolar a abordagem historicista da filosofia, o problema que aqui é pretendido abordar se refere a seleção daquilo que virá compor o conteúdo curricular de tal disciplina. Sendo assim, além de ter de promover o fatídico esforço de selecionar, a sua maneira, autores/correntes/escolas de pensamentos diversos para compor o currículo da disciplina de filosofia da instituição de ensino na qual o mesmo se encontra parte do corpo

docente, o filósofo ministrante da disciplina de filosofia que adota a abordagem histórica da filosofia, tem de lidar com a difícil situação de simplesmente abandonar inúmeros autores/correntes/escolas ao esquecimento, vide a dura realidade enfrentada por esses profissionais diante das surpreendentes uma hora semanal dedicado ao estudo da filosofia⁷. Assim é cabida a questão: Como afirmar que Jean Paul Sartre é mais importante de ser estudado no Ensino Médio que Ludwig Wittgenstein; que a filosofia de Parmênides é mais relevante ao ensino de filosofia na escola que o pensamento de Demócrito; ou mesmo que as teorias desenvolvidas por autores como Michel Foucault merecem um maior destaque do que aquelas desenvolvidas por Paul Feyerabend?

Ainda que essa situação já possa parecer extremamente desconfortável a muitos e desde já permita por si só que venhamos a desprender grandes períodos de reflexões, temos ainda o já mencionado agravante do ingresso no Ensino Superior. Os processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior conhecidos como Vestibular/PAVE/ENEM, contemporaneamente, acabam por determinar aos poucos aquilo que virá a ser o conteúdo da disciplina de filosofia, visto as sutis inserções de questões referentes a mesma, gradativamente presentes nas avaliações dos já mencionados processos de seleção. Para que a disciplina tenha um grau de relevância objetivo na vida acadêmica dos jovens estudantes e não somente subjetiva como muitos pretendem defender, o conteúdo a ser cobrado pelos processos seletivos para o ingresso no Ensino Superior acaba por orientar a estruturação de um currículo cada vez mais formalizado. Assim a filosofia passaria a ser orientada pelo conteúdo cobrado nos processos de seleção para o ingresso no Ensino Superior, não diferenciando sua prática de algumas das demais (para não mencionar todas) disciplinas do Ensino Médio brasileiro. Algo pouco preocupante para alguns, algo por deveras enfadonho para outros.

Entre questões extremamente formais como: *O argumento do gênio maligno de Descartes o leva a desenvolver toda sua teoria. Comente a conclusão alcançada pelo autor a partir deste argumento?* E questões de extrema subjetividade a qual permite um maior grau de

⁷ É sabido que poucas instituições brasileiras disponibilizam mais de uma hora semanal para tal disciplina, visto que os conteúdos ministrados pelas demais disciplinas do Ensino Médio brasileiro exigem uma maior carga horária semanal.

liberdade de reflexão como: *Tendo como base a teoria política desenvolvida pelo pensador francês Jean Jaques Rousseau, argumente acerca das possíveis contribuições para a política contemporânea.* Os filósofos profissionais do ensino escolar acabam por se encontrarem em uma situação nebulosa quando diante de questões erigidas por pais, estudantes e instituição que podem ser resumidas a essa única sentença: *o que será cobrado no Vestibular/PAVE/ENEM?*

Caso a resposta seja: *nada será cobrado*, de maneira messiânica, rapidamente nos é possível prever uma grande evasão de estudantes das aulas de filosofia na escola sob o argumento: *para que fazer um grupo de estudo em filosofia se tenho de estudar química para o vestibular?* Como escrevera Rubem Alves: “Os exames vestibulares, [...] involuntariamente, estabelecem o modelo de excelência educacional a ser seguido pelas escolas” (2000, p.16-17).

Assim chegamos ao segundo paradoxo: Como selecionar o conteúdo que irá compor o currículo da disciplina de filosofia no Ensino Médio sem que este seja transformada em mais uma disciplina rígida e formal que ocupará um vasto período de tempo do estudante em um estudo (em grande parte) orientado para um fim avaliativo como o ingresso no Ensino Superior? Se a filosofia tem uma função intrínseca de libertar o pensamento e promover um espaço de livres reflexões, nunca estivemos tão aprisionados.

Terceiro paradoxo: todos somos pensadores, todos somos filósofos

O mais difícil dilema vivido pelos profissionais da filosofia. Começemos este tópico com algumas simples questões: Quem está habilitado a questionar um trabalho da área da química? Quem está habilitado a questionar uma avaliação da área da física? Acreditamos que a resposta nos é clara ao tratarmos destas e outras áreas do conhecimento humano. Quem está apto a fazer qualquer ponderação acerca de uma área do conhecimento é o profissional habilitado na referida área do conhecimento, isto é, um químico pode questionar uma questão elaborada por outro químico, um físico pode questionar um cálculo desenvolvido por outro físico e assim por diante. Isso se dá devido ao conhecimento que ambos profissionais possuem acerca de uma mesma área do conhecimento.

Agora, seguindo a mesma lógica de raciocínio, erigimos a seguinte questão: Quem está habilitado a questionar o trabalho desenvolvido pelo filósofo? Teoricamente, a resposta que deveria ser erigida seria a mesma obtida através da lógica com a qual as questões anteriores até então foram respondidas: o filósofo. Mas é sabido que isso não reflete aquilo que de fato ocorre.

Devido ao fato da filosofia ser uma área do conhecimento de acesso público (o que é algo positivo), isso faz com que muitos aventureiros, estudiosos, eruditos e teóricos das mais inúmeras áreas do conhecimento acabem por receberem a alcunha de filósofo simplesmente pelo fato de pensar profundamente acerca de um ou outro assunto. Essa titulação muitas vezes é dada por pessoas que não são filósofos de fato, sendo que, em outras muitas vezes, esse título acaba por ser resultante de uma auto-atribuição um tanto desconfortável e incomoda aqueles que de fato percorreram o árduo caminho que resulta na conquista dessa mesma titulação. Como adverte Paviani: “Sem uma compreensão adequada, a filosofia pode ser vista como um conhecimento teórico igual aos demais” (2002, p.43).

A problemática aqui apontada se encontra na difícil relação existente entre pensador/erudito e filósofo. De maneira alguma se pretende aqui diminuir um diante a figura do outro, mas é necessário que se reflita acerca de uma clara distinção. Enquanto o pensador/erudito é alguém que detém uma vasta gama de conhecimento referente a inúmeros assuntos das mais inúmeras áreas do conhecimento, o filósofo é aquele que estuda e teoriza acerca da história do desenvolvimento do conhecimento humano e como esse nos auxilia no exercício do entendimento dos mistérios referentes a humanidade e o mundo, não limitando suas reflexões a concretude materialista do fenômeno (algo que lhes permite flertar com a metafísica). Nesse sentido, sendo justificado um curso de Ensino Superior na já mencionada área da filosofia.

Mas quando ingresso no mercado de trabalho, em específico na atuação docente com fins de ministrar a disciplina de filosofia no ensino escolar, o filósofo acaba por sofrer uma grave gafe profissional oriunda de colegas e inclusive de algumas coordenações que pretendem orientar/alterar/decidir aquilo que o profissional habilitado para aquela área deverá ministrar enquanto conteúdo.

Devido à falta de compreensão das instituições de que o filósofo é alguém que estudou o suficiente para alcançar um título superior nessa mesma referida área do conhecimento, a filosofia

enquanto disciplina escolar constantemente sofre duras e constantes transformações de cunho revisionista visto a “manutenção” do conteúdo provinda de muitas coordenações de, igualmente muitas instituições. Todas elas sustentados pela crença: *como somos todos aptos a pensar profundamente sobre algum assunto, de maneira análoga somos todos filósofos.*

Portanto o último paradoxo se constrói: Como exigir seriedade com o profissional da área da filosofia em um mundo que entende o filósofo como uma figura de extrema importância para a sociedade como um todo, mas que ao mesmo tempo compreende a filosofia como uma arte capaz de ser exercida por qualquer pessoa leiga que possua um certo habito de leitura ou um refinado espírito crítico?

Conclusões

O presente artigo pretendeu apontar um conjunto de três situações paradoxais as quais acreditamos estarem presentes na atuação profissional do filósofo docente da disciplina de filosofia no Ensino Médio escolar contemporâneo brasileiro. Igualmente fora pretendido problematizar tais situações paradoxais de maneira generalista e igualmente sucinta para fins de adequação ao corpo de um pequeno artigo.

A todos os paradoxos aqui apresentados, um pequeno conjunto de discursos erigido por um seletivo grupo de filósofos propositalmente selecionados foram utilizados, com fins de orientação para a tomada de posição do autor do presente artigo. De igual importância para o desenvolvimento das já apresentadas situações paradoxais, fora as muitas experiências vividas pelo mesmo em sua prática enquanto professor da disciplina de filosofia no Ensino Médio e Superior de um pequeno grupo de escolas e universidades brasileiras.

Ainda que as discussões possam apresentar ao leitor pouca ou talvez nenhuma conclusão elucidativa acerca das problemáticas situações erigidas no corpo do presente artigo, cabe aqui ressaltar que a pretensão assumida desde o início do mesmo fora de instigar no leitor o incomodo que acreditamos ser necessário para que tais questões possam vir a serem ao menos refletidas com a seriedade que teoricamente supomos ser merecida, visto que as mesmas, ao menos assim acreditamos, abordam um vasto conjunto de pontos nevrálgico do ensino de filosofia no Ensino Médio, compartilhado por

um grande número de filósofos docentes dessa mesma disciplina, das inúmeras escolas do vasto território brasileiro.

Iluminado pelas palavras de Jayme Paviani que escreve: “A luta para introduzir a disciplina de filosofia no ensino [...] médio e nos demais cursos de graduação de nível superior é ineficaz caso não se tenha capacidade de exercitar o ato de filosofar em nossas aulas” (2002, p.41). É-nos possível concluir que a atuação do profissional de filosofia na escola encontra inúmeras dificuldades como esse pequeno artigo pretendeu apontar. Não acreditamos que alguma solução venha a ser erigida de alguma autoridade em tempo hábil, mas acreditamos que mudanças poderão acontecer se o incomodo deixar o silêncio da sala de aula e atingir todos os profissionais que hoje vivem a dinâmica dessas e muitas outras situações paradoxais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 11ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 168

BRASIL MEC. Secretaria de Educação média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio (PCN)**. Brasília: MEC, 1999. p.109

CHAUÍ, Marilena. **Convite a filosofia**. 6ed. São Paulo: Ática, 1997.

KOHAN, Walter Omar. **Perspectivas atuais do ensino de filosofia no Brasil**. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (org.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002. p.21-40

PAVIANI, Jayme. **Filosofia do ensino da filosofia**. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (org.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002. p.41-52

RODRIGUES, Zita Ana Lago. **A filosofia no ensino médio conforme a LDB-9394/96 e as diretrizes curriculares do MEC – PCN/EM (1999)**. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (org.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002. p.165-188

CONHECENDO A IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE-RS⁸

*Jorge da Cunha Dutra
Mauro Augusto Burkert Del Pino*

Introdução

Como parte integrante da temática referente à área da Filosofia, dentro do grande campo de Fundamentos da Educação, consideramos importante apresentar nesse livro como se deu o processo de inserção da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro. Nesse sentido, a proposta desse escrito é de oferecer subsídios para que os leitores possam compreender um pouco mais de tal temática no âmbito de parte da Educação Básica.

Tomando como base inicial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) – a partir da alteração proposta pela Lei 11.684/08 (BRASIL, 2008) – observamos que a disciplina de Filosofia já deve estar implementada em todos os anos do Ensino Médio, visto que o prazo de adaptação das escolas se encerrou nos anos de 2011 e 2012. Lorenzoni (2009) explica melhor como se deu esse processo:

[...] a inclusão de filosofia e sociologia deve começar em 2009 em, pelo menos, um dos anos do ensino médio, de preferência na primeira série. A inclusão das disciplinas deve se completar em 2011 nas escolas com três anos de ensino médio e em 2012 para os cursos de quatro anos (s/p).

⁸ Esse trabalho foi publicado, originalmente, no I Congresso Latinoamericano de Filosofia da Educação, realizado no ano de 2011, promovido pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP, na cidade de Campinas/SP, com o seguinte título: “A implementação da disciplina de Filosofia no Ensino Médio: um estudo das Escolas Estaduais no município do Rio Grande-RS”. O texto sofreu algumas modificações para atender à proposta desse livro.

Tendo conhecimento dessa informação, o presente trabalho relata parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no ano de 2010 em 10 escolas estaduais, regulares e diurnas do Ensino Médio do município de Rio Grande, estado do Rio Grande do Sul. Os dados aqui apresentados decorrem do objetivo de investigar de que modo a disciplina de Filosofia se encontra presente nas respectivas escolas, no que diz respeito às suas condições de implementação e presença no currículo escolar.

Nesse sentido, a pesquisa se justifica pela existência dessa legislação (BRASIL, 2008) e, em especial, pela necessidade de conhecermos o processo de aplicação da LDB, principalmente no que diz respeito às possibilidades de êxito, no que se refere à qualidade do ensino de filosofia e sua consequência para a vida dos estudantes⁹. A investigação derivou do seguinte problema de pesquisa: a disciplina de Filosofia está implantada no Ensino Médio de forma adequada para um bom desempenho do trabalho filosófico em diálogo com os saberes abertos?

Para tanto, foram tomados procedimentos metodológicos que possibilitaram o conhecimento da realidade dessa disciplina nas escolas estaduais investigadas, a fim de saber se as mesmas apresentam as condições suficientes para o exercício das atividades filosóficas em diálogo com os saberes abertos. A categoria “saberes abertos” foi construída ao longo da investigação, tomando como referência alguns autores e conceitos, a saber: Freire (2002; 2003), Arroyo (2008), Carvalho (2007), Gallo e Kohan (2000), Moreira (2010), entre outros¹⁰.

Buscando atender ao objetivo da investigação, a metodologia utilizada foi a entrevista estruturada e aberta com os docentes das respectivas escolas, além da coleta e do estudo dos currículos escolares (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). A organização e investigação dos dados coletados tomam por base a análise de conteúdos (BARDIN, 1977), na qual construímos, ao longo do estudo, as categorias que serviram de base para a sistematização dos dados investigados.

⁹ Quando nos referirmos a professores, docentes, estudantes e discentes nos direcionamos, tanto aos sujeitos do sexo masculino quanto do feminino.

¹⁰ Para saber mais sobre a construção da categoria **saberes abertos**, ler a subseção “2.4.3. Os saberes abertos e o currículo de Filosofia”, disponível na seguinte obra: DUTRA, 2010, p.53-58.

Tendo realizado estes esclarecimentos, dividiremos este trabalho em duas seções. Na primeira, escreveremos sobre a construção teórica da pesquisa. Na segunda seção, apresentaremos a análise dos dados pesquisados. Após, encerraremos o trabalho com as considerações finais e, logo a seguir, indicaremos as referências bibliográficas que serviram de base para fundamentar o presente estudo.

1. A construção teórica da investigação

Estudar o ensino de Filosofia no Ensino Médio nos leva a refletir sobre de que forma deve ser trabalhada essa disciplina. Acreditamos que, por ter um caráter crítico-reflexivo, a

[...] filosofia não pode ser ensinada no sentido de ser transmitida, pela mesma razão pela qual ela não pode ser escrita, como diria Platão no *Fedro* (274c s), porque ela depende de uma atitude tão vivencial e ativa do sujeito que aquele que se situa como suposto transmissor da filosofia se coloca num não-lugar filosófico (GALLO; KOHAN, 2000, p.182, grifo do autor).

Seguindo esta linha de pensamento, trabalhamos na perspectiva de construir uma teorização que nos permita compreender a inclusão da disciplina de Filosofia – nas grades curriculares do Ensino Médio brasileiro – como um espaço de conquista e de preocupação. **Conquista**, por oferecer uma disciplina que permitirá aos jovens refletir e problematizar o pensamento do senso comum (SILVEIRA, 2000) e as suas próprias realidades sociais, tomando por base as provocações suscitadas pelos pensamentos filosóficos que foram construídos (e se constroem) ao longo da história da Filosofia; de modo que, inclusive, questionem os seus próprios pensamentos. **Preocupação**, na medida em que a inserção da Filosofia se soma, aproximadamente, a 16¹¹ diferentes disciplinas que também se encontram presentes nos currículos escolares desse mesmo nível de ensino.

¹¹ As diferentes disciplinas são: “Biologia, Educação Artística, Educação Física, Espanhol, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Literatura, Matemática, Química, Religião e/ou Relações Humanas e Sociologia” (DUTRA, 2010, p.105).

Considerando essas duas situações, pensamos que se faz necessário descobrir algum modo de trabalhar Filosofia, a qual possa permitir aos jovens se interessarem por tal tipo de saber. Vemos uma boa possibilidade de desenvolver este trabalho ao perceber que os próprios documentos referentes ao ensino de Filosofia, disponibilizados pelo Ministério da Educação, não exigem a obrigatoriedade lógico-sequencial de se trabalhar com os conteúdos filosóficos, mas oferecem apenas orientações temáticas que podem auxiliar no desenvolvimento da disciplina (BRASIL, 1999; BRASIL, 2002; BRASIL, 2006). Abaixo, indicamos as sugestões apresentadas pelos documentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) sugerem as seguintes solicitações a respeito do desenvolvimento das competências e habilidades para o ensino de Filosofia: “Ler textos filosóficos de modo significativo” (BRASIL, 1999, p. 49); “Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros” (BRASIL, 1999, p. 53); “Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais” (BRASIL, 1999, p. 55);

Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (BRASIL, 1999, p.57).

“Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo” (BRASIL, 1999, p.60); e, por fim, “Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes” (BRASIL, 1999, p.61).

Os Parâmetros Curriculares “Mais” Ensino Médio (PCN+) sugerem que o ensino de Filosofia seja trabalhado de forma temática, dividindo os conteúdos filosóficos nos seguintes eixos temáticos e temas¹² (BRASIL, 2002):

(a) **Relações de poder e democracia** – 1. A democracia grega; 2. A democracia contemporânea; 3. O avesso da democracia;

¹² Cada “tema” se encontra dividido em seus respectivos “subtemas”. Para mais informações, ver: BRASIL, 2002, p.52-53.

(b) **A construção do sujeito moral** – 1. Autonomia e liberdade; 2. As formas de alienação moral; 3. Ética e política;

(c) **O que é Filosofia** – 1. Filosofia, mito e senso comum; 2. Filosofia, ciência e tecnocracia; 3. Filosofia e estética.

Por fim, o documento intitulado Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) apresenta uma sequência de 30 temas¹³, os quais perpassam a história da Filosofia. A intenção desses temas é a de que possam servir de

[...] apoio para a montagem de propostas curriculares, e não de uma proposta curricular propriamente dita. Dessa forma, não precisam todos ser trabalhados, nem devem ser trabalhados de maneira idêntica à que costumam ser tratados nos cursos de graduação, embora devam valer-se de textos filosóficos clássicos, cuidadosamente selecionados, mesmo quando complementados por outras leituras e atividades. Os temas podem ensejar a produção de materiais e dão um quadro da formação mínima dos professores, a partir da qual podemos esperar um diálogo competente com os alunos (BRASIL, 2006, p.34).

Analisando as orientações apresentadas nos três documentos, percebemos que existe um grande espaço para o trabalho pedagógico nessa disciplina. Pelo fato de apresentar orientações, os docentes terão a possibilidade de construir seus planos de ensino com base nos assuntos que mais possam ter relação com o cotidiano de seus discentes, sem deixar de lado o cunho filosófico do estudo.

Ao mesmo tempo em que devemos ter a preocupação com a presença dos conhecimentos específicos do campo filosófico no currículo de Filosofia, devemos estar atentos aos interesses de nossos discentes. Segundo Arroyo (2008), um dos grandes problemas que passam os docentes é chegar à sala de aula e ver na expressão dos alunos o desinteresse por suas matérias. Este desestímulo estudantil causa uma sensação de perda de sentido profissional, ao mesmo tempo em que oferece espaço para que o

¹³ Não transcreveremos os 30 temas, em virtude de serem muitos e, também, por estarem disponíveis no seguinte documento: BRASIL, 2006, p.34-35.

docente possa repensar sua prática docente. O autor afirma que, ao se deparar com essa

[...] sensação de perda de sentido, percebemos uma inquietação coletiva por entender melhor os sujeitos sociais com que trabalhamos, a infância, adolescência, juventude. Sabemos pouco sobre eles e elas, sobre suas vontades de saber e de experimentar, porque o foco de nosso olhar não esteve centrado nos educandos e em como expressam sua vontade de ser, viver, aprender. O foco de nosso olhar desde o primeiro dia de aula ainda continua fixo na nossa matéria. (ARROYO, 2008, p.56).

Nesse sentido, acreditamos que além dos saberes filosóficos, a disciplina de Filosofia deve dialogar com os saberes abertos (DUTRA, 2010). A categoria saberes abertos é definida como sendo os saberes que se encontram permeados na vida de todos os seres humanos, de um modo geral, e que na escola também se fazem presentes na voz dos educandos, os quais se apresentam inicialmente permeados por ele. Na escola, os estudantes complementam e aprimoram esses saberes em um processo de diálogo com os demais saberes. Os saberes abertos englobam conhecimentos que fazem parte da vida dos estudantes, ao mesmo tempo em que possibilitam a ampliação do leque de saberes, pois o que pode ser conhecimento prévio de algum educando pode não ser conhecimento de outro. A importância de se trabalhar com os saberes abertos

[...] está em considerar que o ensino escolar não deva ser tratado apenas como transmissão de conhecimento. Seu objetivo é trabalhar para além do simples conteudismo. A valorização dos saberes escolares se materializa na defesa de que o ensino escolar deva levar em conta os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizado não somente como “receptores”, mas também como potencialmente “criadores” dos saberes que envolvem o conhecimento escolar. Esses sujeitos são os educandos (DUTRA; DEL PINO, 2011, p.50, grifos nossos).

O encontro dialógico entre os saberes específicos da Filosofia e os saberes abertos poderá permitir aos jovens desenvolver o gosto pela Filosofia, uma vez que esta fará sentido para suas vidas. De acordo com Pelizzari et al (2002), a aprendizagem de novos conhecimentos se torna

[...] muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (p.38).

Esse fato pode ser constatado na fala de dois docentes¹⁴ investigados, os quais buscam trabalhar essa relação dialógica entre os saberes em suas aulas. A professora Eva relata o seguinte:

*[...] o meu aluno precisa alguma coisa pra ele!
[...] Eu não penso na quantidade, eu penso na qualidade. [...] O que que me faz feliz enquanto professora? Eu busco a felicidade no meu trabalho, tô quase me aposentando, mas ainda busco! Me faz feliz é encontrar os meus alunos, dois, três, dez anos depois que foram meus alunos e dizerem assim: "Bah professora, depois quando eu fui pra faculdade me lembrei da senhora!", né...: "Quando a senhora dizia não use 'eu acho', use 'eu penso', 'eu acredito', mesmo que tiver dúvida!"¹⁵*

O professor Fernando também apresenta uma fala interessante:

Eu procuro manter a Filosofia, ou pelo menos o que eu entendo por isso, é um modo de tu

¹⁴ O nome atribuído aos docentes é fictício.

¹⁵ Narrativa fornecida pela professora Eva.

conseguir entender o que te cerca. Ao momento em que tu entendeu o que te cerca, tu domina e ao momento que domina tu é o agente, tu és a pessoa capaz de modificar. Porque senão esses jovens vão sair daí tipo uns robozinhos e vão ser mão de obra barata; eles têm que pensar que eles podem fazer a diferença. E se mantendo na escola e fazendo a diferença; não só estar na escola em função de uma Bolsa Família, ou alguma coisa parecida. Que muitos deles tinham essa mentalidade: “Eu tô aqui porque sou obrigado e eu preciso desse dinheiro!” Que a grande maioria daqui é beneficiário! [...] Então a ideia é essa: é que eles podem fazer a diferença! Isso tá acontecendo! Agora mesmo quando o senhor teve na sala, pode ver que eles ficaram trabalhando igual e eles se sentem gente.¹⁶

No relato da professora, percebemos que o aprendizado dos alunos foi aplicado em suas vidas, de modo que influenciou na própria postura dialógica e social de tais indivíduos, modificando seus modos de falar, em função do aprendizado escolar. Com relação à fala do professor, observamos que os debates oferecidos na sala de aula permitem, por exemplo, que o docente estabeleça uma relação harmoniosa com os educandos, de modo que, quando foi necessária sua saída da aula para a realização desta entrevista, os discentes permaneceram trabalhando, sem causar tumulto na ausência do professor.

Tendo feito estas considerações, buscamos apresentar a teorização construída a partir de tal investigação. Na próxima seção, analisaremos a implementação da disciplina de Filosofia nas escolas estaduais do município do Rio Grande/RS, destacando alguns pontos que precisam ser melhorados, a fim de contribuir com a valorização do trabalho filosófico-escolar.

2. Uma análise sobre o início do processo de implementação da disciplina de Filosofia no Ensino Médio das escolas estaduais do Rio Grande/RS

O processo de implantação da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio de nosso país foi uma das

¹⁶ Narrativa fornecida pelo professor Fernando.

inspirações que motivaram a realização dessa pesquisa no município de Rio Grande/RS. Os dados que serão apresentados abrangem 100%¹⁷ das escolas estaduais de Ensino Médio, regulares e diurnas desse município; o que totaliza dez instituições. O número de docentes investigados é de 13¹⁸.

Nessa seção, apresentaremos alguns dos dados coletados na investigação, localizando a presença dessa disciplina no currículo escolar. Esta localização enfocará a formação dos docentes responsáveis por lecioná-la e a carga horária de aulas semanais, apontando alguns aspectos problemáticos, nos quais consideramos ser pertinente desenvolver uma mudança de postura, visando uma melhor qualidade no desenvolvimento do ensino da Filosofia.

Nas escolas investigadas no ano de 2009, percebemos que na maior parte delas (seis escolas) existe a presença da Filosofia em pelo menos duas séries do Ensino Médio. Nas demais escolas, a Filosofia se encontra presente nas três séries (DUTRA, 2010). Conhecendo estes dados, destacamos dois aspectos que podem comprometer a qualidade do ensino de Filosofia, a saber: a formação docente e a carga horária semanal de aula. Analisaremos, primeiramente, a questão da formação docente.

A pesquisa identificou que, dos 13 docentes entrevistados, apenas três possuem licenciatura em Filosofia. Os demais são formados em Pedagogia (quatro), História (três), Ciências Sociais (uma) e Química (uma). Esses dados corroboram com a informação apresentada pela “Coleção Explorando o Ensino: Vol. 14 – Filosofia”, elaborada pelo MEC, a qual afirma – com base nos dados da Capes de 2009 – que dos mais de 31 mil professores de Filosofia que atuam no país, apenas 25% possuem formação nessa área (CARVALHO; SANTOS, 2010). A porcentagem se assemelha a da pesquisa, pois nesta se indica que apenas 23% dos docentes possuem essa habilitação.

Embora oito docentes tenham indicado em suas falas que trabalham os conteúdos de Filosofia em diálogo com os saberes abertos dos discentes, o risco de uma frágil abordagem filosófica

¹⁷ Estes dados tomam por base a seguinte fonte: SEDUC/RS, 2009.

¹⁸ No ano de 2010 o número total de docentes que lecionavam Filosofia era de 16. Três destes não foram investigados pelos seguintes motivos: dois estavam em licença saúde e uma docente argumentou que utilizava as aulas de Filosofia para lecionar, predominantemente, os conteúdos de Sociologia, disciplina na qual ela também era responsável.

existe pela ausência de formação específica dos professores. Podemos constatar esta afirmação na fala de dois entrevistados – licenciados em História – quando perguntados sobre o trabalho com textos escritos por filósofos:

*Não [utilizo], justamente porque eu não tenho essa amplitude de formação, né... É muito difícil para mim trabalhar justamente as questões mais profundas assim.*¹⁹

*Não sou muito adepto, até por me faltar conhecimento nessa área.*²⁰

Outra professora, licenciada em Pedagogia, também apresenta uma resposta interessante a respeito da mesma questão:

*Eu até adotei um livro, sabe... mas eu trabalho mais com os textos deles mesmo! [...] assim dos... Pitágoras, Sócrates... eu pego os mais... né... e o que eles escreveram.*²¹

Podemos notar que a docente disse que trabalha com textos escritos por Sócrates. Se esta professora fosse formada em Filosofia, dificilmente não saberia a informação de que Sócrates não deixou algo escrito (CHAUÍ, 2004).

Esses dados retomam o alerta feito pelo documento OCEM, quando aborda a questão referente ao risco de ter profissionais licenciados em outras áreas e lecionando Filosofia. No próprio documento podemos ler o seguinte:

Em função de alguns elementos preponderantes, como o uso do manual e a aula expositiva, é possível dizer que a metodologia mais empregada no ensino de Filosofia destoa da concepção de ensino de Filosofia que se pretende. Em primeiro lugar, boa parte dos professores tem formação em outras áreas (embora existam hoje bons cursos de graduação em Filosofia em número suficiente para a

¹⁹ Narrativa fornecida pela professora Ariane.

²⁰ Narrativa fornecida pelo professor Fernando.

²¹ Narrativa fornecida pela professora Dulce.

formação de profissionais devidamente qualificados para atuar em Filosofia no ensino médio), ou, sendo em Filosofia, não tem a oportunidade de promover a desejável formação contínua (sem a qual a simples inclusão da Filosofia no ensino médio pode ser ilusória e falha). Isso acarreta, em geral, um uso inadequado de material didático, mesmo quando, eventualmente, esse tenha qualidade. Dessa forma, o texto filosófico é, então, interpretado à luz da formação do historiador, do pedagogo, do geógrafo, de modo que a falta de formação específica pode reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares-comuns, a um pretense aprendido direto do filosofar [...] (BRASIL, 2006, p.36).

O segundo aspecto que também destacamos está relacionado à carga horária destinada a Filosofia. Nas 10 escolas investigadas, a carga horária semanal dessa disciplina é, predominantemente, de 01 hora/aula²². Somente em dois segundos anos (um de cada escola), foi possível encontrar a carga horária de 02 horas/aula. Porém, com relação a uma das escolas que apresenta 02 horas/aula, o professor relata que a partir do ano de 2011 o horário passou a ser reduzido para 01 hora/aula. Na fala do docente, podemos entender como aconteceu esta modificação:

[...] a proposta do Governo é que tenha Filosofia nos três anos: primeiro, segundo e terceiro. Então, devido à exigência do Espanhol e Sociologia [...] eles diminuiram a carga horária. Apesar de que se vai ter que ter uma aula no primeiro, uma aula no segundo e uma aula no terceiro, igual vai diminuir a carga horária. Tu vai me dizer: "Mas como?" Dá uma aula no primeiro e duas no segundo, são três horas. Tá certo! Isso aí, agora né... atualmente. Que houve tempos que eu trabalhei aqui, que havia duas aulas no segundo e três aulas no terceiro, né... Então quer dizer que isso aí já vai mudando conforme as orientações federais, também vai diminuindo o número de horas/aula. Então, nesse ponto, nós

²² O tempo de 01 hora/aula varia de 45 a 50 minutos, dependendo da escola.

*perdemos horas/aula de Filosofia. Apesar da exigência ser uma em cada série. Porque tu vê, se for uma no primeiro e duas no segundo, fecha as três igual, né... Mas não... tem que ter uma no primeiro... quer dizer, não é uma na verdade... ela tem que ter no primeiro, no segundo e no terceiro.*²³

O problema da reduzida carga horária tem uma íntima relação com a sua obrigatoriedade no currículo do Ensino Médio brasileiro. Podemos construir essa percepção, também, a partir da fala de outro docente, ao se referir sobre este assunto:

*Isso é uma coisa assim, que vem atrapalhando bastante, depois que tornou-se obrigatório ter Filosofia nos três anos, aconteceu uma redução da carga horária por ano. Antes tu tinhas dois períodos em uma das séries: ou na primeira, ou na segunda, ou na terceira. Quando tornou obrigatório o ensino da Filosofia nos três anos... então é uma aula no primeiro ano, uma no segundo e uma no terceiro. Isso dificulta muito, porque é uma aula por semana, não dá pra fazer realmente um trabalho filosófico como deve ser feito.*²⁴

Este problema interfere diretamente na prática pedagógica de sala de aula dos docentes de Filosofia. A fala de três docentes reflete bem esta questão:

É uma hora/aula por turma. Teoricamente, 45 minutos. É, porque deveria começar as quinze pras oito, mas só que devido à região aqui... e os alunos, com condições precárias, começa às oito.

É muito, muito rápido. Às vezes a gente vê temas assim, quando eu trabalhei em ética aplicada, temas que são polêmicos e a gente, uma aulinha, quando tu vê acaba... tu já tem que correr, porque tu tem outras coisas pra poder ser

²³ Narrativa fornecida pelo professor Borges.

²⁴ Narrativa fornecida pelo professor Carlos.

trabalhadas também, e é bem complicado. Tipo um filme, que é super legal trabalhar em Filosofia, eles gostam muito de filme. É bem complicado, porque eu tenho uma hora/aula... e... então é difícil! Não dá pra passar um filme, começar e depois na outra semana já se perdeu. Então com filme eu não consigo trabalhar. Eu só consigo trabalhar com vídeo, né... filme não! É bem difícil.

[...] o que eu tenho a meu favor é que na escola só sou eu, nos três turnos, e eu tenho a Filosofia e a Sociologia. E algumas de Relações Humanas também, algumas turmas, não são todas. Mas Filosofia e Sociologia é em todas! Então, o que que eu faço? Eu dou uma mexida, entendesse? Se eu precisar, se eu não consegui concluir um assunto de Filosofia, eu já aviso eles: “Olha, na próxima aula é Sociologia, mas nós vamos concluir!” Porque senão é só depois de uma semana que a gente vai se ver de novo. Já esqueceram! Eles têm muita coisa na cabeça, né... E muitas vezes tu tá num bom caminho, né... E aí tem que interromper, porque acabou o tempo.²⁵

Na fala da professora Janice, observamos que – no caso citado por ela – o tempo efetivo de ensino de Filosofia é de 30 minutos, o que consideramos ser extremamente pouco para o exercício de um trabalho filosófico reflexivo e dialógico. A docente Bruna relata a questão da rapidez com que passa o tempo de aula, na qual não é possível realizar debates produtivos e nem assistir a filmes completos. Por fim, a professora Eva relata o problema de que, se for preciso, é necessário “invadir” o horário da disciplina de Sociologia (que ela também leciona) para poder concluir o trabalho que estava sendo desenvolvido em aula.

Estes fatos anunciam uma condição que precisa ser repensada: **o aumento da carga horária semanal da disciplina de Filosofia nas escolas de Ensino Médio brasileiras**. Este não é apenas um problema exclusivo das escolas estaduais do município

²⁵ Narrativas fornecidas pelas professoras Janice, Bruna e Eva, respectivamente.

do Rio Grande/RS; podemos conferir pela fala de Geraldo Balduino Horn – professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – que no estado do Paraná a situação é bem semelhante:

Com a conquista da obrigatoriedade, no Paraná, por exemplo, a discussão passa para outro nível, no qual se destaca a preocupação de assegurar, para a disciplina de Filosofia, uma carga horária de duas horas semanais. (HORN apud GABRIEL, 2011, p. 85).

Com a baixa carga horária, podemos identificar três problemas especiais: o primeiro deles se refere ao fato de que todos os docentes entrevistados lecionam outra disciplina além da Filosofia. Dos dados levantados, 46% lecionam Sociologia, 31% lecionam História e os demais lecionam Relações Humanas, Religião, Artes e Química, entre outras. Estes dados mostram que a reduzida carga horária da disciplina obriga os docentes a lecionarem outras disciplinas para cumprirem suas jornadas de trabalho, ou faz com que os mesmos lecionem Filosofia para alcançar este fim, como é o caso relatado pela professora licenciada em Química que também leciona Filosofia:

*[...] no caso aqui na escola antes eu dava aula de Química, né... que é minha formação, que é minha área de concurso. E esse ano pela falta de professores, remanejo, eu acabei ficando para preencher a carga horária.*²⁶

O segundo problema está relacionado ao elevado número de turmas que os docentes têm que assumir para cumprir com sua jornada de trabalho. Isto faz com que os mesmos tenham uma grande quantidade de discentes e impede que eles consigam avaliar os estudantes com questões dissertativas ou até mesmo de forma mais individualizada. A professora Adélia e a professora Bruna expressam este incômodo:

[...] nas avaliações sempre faço com texto e sempre... assim, claro que atualmente eu não consigo fazer com oito turmas, que dão quase 200 alunos, fazer todas as questões dissertativas, mas mesmo as que eu faço de marcar, múltipla escolha, eles têm que analisar

²⁶ Narrativa fornecida pela professora Amanda.

bem as questões para poder utilizá-las, senão... claro o ideal, em outras escolas que eu tinha uma turma, duas, eu fazia questões sempre dissertativas: aí analisa tal coisa com tal coisa, no livro ou no texto tal... tal parágrafo o que eu posso tirar de mensagem com ética, com moral, com isso, com aquilo, dá exemplos; mas com tudo isso de alunos, com todas as oito turmas, seria o ideal mas eu não consigo fazer.

Prova eu não fiz. Ainda não faço, mesmo em função do número grande de alunos que eu tenho, né... Porque uma turma eu tenho 01 hora/aula, eu tenho 11 turmas, então são mais de 300 alunos. Então prova eu não faço. Quase todos os trabalhos que eu faço são em grupo. Avalio a participação, que a gente tem o qualitativo, avalio coisas que eles trazem, pesquisa, essas coisas... mas eu tenho que ter a avaliação pelos trabalhos. E a maioria dos trabalhos é em grupo. Então, às vezes, eu perco um pouco essa avaliação mais individual.²⁷

Por meio destas falas, percebemos que o excessivo número de turmas acarreta no demasiado número de discentes, o que prejudica o trabalho filosófico quando o assunto se refere à avaliação. Pensamos que se a carga horária semanal de aula fosse ampliada, reduziria bastante este problema, pois os docentes precisariam de menos turmas (e conseqüentemente menos educandos) para cumprir com seu contrato de trabalho ou concurso.

Por fim, o terceiro problema se refere ao atendimento dos docentes em mais de uma escola, o que faz com que os mesmos não consigam efetivar um vínculo de proximidade com a respectiva comunidade escolar. Esse fato foi constatado pela fala do docente Gabriel, o qual disse que em uma das três escolas que leciona vai apenas uma vez por semana, concentrando todas as suas aulas nesse dia. Tem o caso também de uma professora que não foi entrevistada por que, segundo a direção da respectiva escola, está substituindo a professora de licença e só aparece uma vez por semana para lecionar sua aula e vai embora.

A questão da baixa carga horária nos alerta para o

²⁷ Narrativas fornecidas pelas professoras Adélia e Bruna, respectivamente.

[...] fato de que a inserção da disciplina de Filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio não garante a conquista de seu espaço no currículo escolar. Diferentemente do que ocorre com a Física, a Matemática e a Língua Portuguesa, a Filosofia tem seu currículo submisso àquelas disciplinas e dessa forma, apropria-se apenas do espaço que sobra das disciplinas que são consideradas mais importantes. É preciso que a Filosofia conquiste seu espaço no currículo escolar e ofereça um oportuno ambiente para debates e construções filosóficas que possibilitem aos discentes e às discentes refletir sobre as questões que fazem parte de suas vidas, problematizando seus próprios pensamentos (DUTRA, 2010, p.111).

Acreditamos que estes achados referentes à implantação da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, regular e diurno do município de Rio Grande/RS podem contribuir com as problematizações que estão sendo feitas nos vários cantos de nosso país. Pensamos que os debates surgidos a partir de tais investigações poderão auxiliar na consolidação do ensino de Filosofia nas escolas, de modo que suscite nas instituições de ensino a exigência de profissionais licenciados nessa área para a sua docência e que a carga horária possa ser pensada de forma a atingir suficientemente o desenvolvimento de um trabalho adequado que permita o estudo e a reflexão crítica e dialógica entre os saberes específicos do campo filosófico e os saberes abertos.

Após realizar essas análises, encerramos a presente seção. No próximo momento, concluiremos nosso escrito com as considerações finais.

Considerações finais

Por meio deste estudo, descobrimos que a grande parte da formação dos docentes que lecionam Filosofia, por ser em outras áreas, pode prejudicar o ensino de tal disciplina na questão referente ao trabalho com os saberes específicos do campo filosófico, pois os mesmos podem cometer equívocos que comprometem a reflexão e o

estudo que a Filosofia pode proporcionar e contribuir para o desenvolvimento vital dos jovens estudantes.

Os achados deste estudo também levam ao indício de que, embora a legislação não estabeleça a quantidade de tempo que deve ser dedicado à Filosofia, faz-se necessário uma atenção maior das escolas com a inclusão da disciplina no currículo do Ensino Médio. Em quase todas as escolas a disciplina tem apenas uma hora/aula semanal. Os dados apontaram para a necessidade do aumento da carga horária da disciplina, pois a forma como ela está inserida no currículo da escola prejudica o trabalho filosófico. Isto faz com que não seja possível realizar debates profundos e nem trabalhar, por exemplo, com material cinematográfico, uma vez que o tempo torna o uso de certos procedimentos didáticos impeditivo.

Outro fator encontrado se refere ao fato de que os professores possuem um número elevado de turmas. Isto decorre da reduzida carga horária da disciplina por turmas, o que faz com que os docentes, para cumprirem com seu encargo de trabalho semanal, tenham de dar aulas não apenas em várias turmas, mas também em várias escolas. Disto decorre o enorme número de alunos atendidos e o impacto para o trabalho docente.

Os professores entrevistados enfatizaram que não podem utilizar uma série de procedimentos, como trabalhos individuais e provas dissertativas, entre outros, por não disporem de tempo para corrigir e dar retorno para um conjunto de centenas de estudantes. Da mesma forma, o fato de terem de cumprir com seu trabalho em diversas escolas não lhes possibilita um conhecimento maior das respectivas comunidades escolares e nem uma participação mais efetiva nessas comunidades. Nesse sentido, foi constatada a necessidade de que as escolas, juntamente com a Coordenadoria Regional de Educação, repensem a rotatividade docente interescolar, a fim de evitar o prejuízo na qualidade do ensino. Esses fatos demonstram a perda que sofre a disciplina de Filosofia, tanto no que tange a questão referente ao aprofundamento dos saberes específicos do campo filosófico quanto à efetivação do exercício dialógico desses saberes com os saberes abertos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria dos métodos. Traduzido por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.684/08**. Brasília, 02 jun. 2008.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. v.3: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

____. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Filosofia, p.41-53. Brasília: MEC, 2002.

____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Parte IV: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Conhecimentos de Filosofia, p.44-63. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394/96. Brasília: MEC, 20 dez. 1996.

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. **Reaprender a Aprender**: a pesquisa como alternativa metacognitiva. 2007. 150f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli dos. O Ensino de Filosofia no Brasil: três gerações. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Orgs.). **Filosofia**: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino, v 14 – Filosofia. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13.ed. São Paulo: Ática, 2004.

DUTRA, Jorge da Cunha. **O currículo de Filosofia no Ensino Médio**: em busca do diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico. 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

DUTRA, Jorge da Cunha; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. Saberes abertos e saberes específicos: o diálogo entre os saberes como possibilidade para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. In: BATTESTIN, Cláudia; GABRIEL, Fábio Antonio (Orgs.). **Filosofia e Educação**: um diálogo necessário. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 13.ed. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. **Coleção Leitura**. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GABRIEL, Fábio Antonio. Pensando o ensino de filosofia através de considerações sobre o pensamento kantiano. In: BATTESTIN, Cláudia; GABRIEL, Fábio Antonio (Orgs.). **Filosofia e Educação**: um diálogo necessário. Rio de Janeiro: Multifoco, 2011.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In: ____ (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Metodológica**: do projeto à implementação. Traduzido por Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LORENZONI, Ionice. Filosofia e sociologia devem ser incluídas nas escolas até 2011. In: BRASIL. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC, 27 maio 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article

&id= 13590:ensino-medio&catid=211&Itemid =86>. Acesso em: 20 abr. 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa Crítica**. 2010. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2010.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Ver. PEC**. Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

SEDUC/RS. Secretaria da Educação do RS. **18ª CRE** – Relação de Escolas Estaduais por Município. Disponível em: <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/quadros_cres_mun.jsp?f_Cre_cod=18&f_Cre_nome=Rio Grande](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/quadros_cres_mun.jsp?f_Cre_cod=18&f_Cre_nome=Rio%20Grande)>. Acesso em: 17 dez. 2009.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTAR-JUNTO NA SALA DE AULA: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA ARTE

Maristani Polidori Zamperetti

O presente texto²⁸ se propõe a refletir sobre a Arte na escola como um espaço propício ao desenvolvimento das inter-relações, possibilitando a vivência do estar-junto (MAFFESOLI, 2007), reivindicando para si a posição de palco onde se explicitam diferentes formas de interpretação do cotidiano. Este posicionamento coincide com os processos dinâmicos de ser no mundo que promove o sentimento e a necessidade de estar-junto, pertencendo a uma cultura objetiva e subjetiva, um movimento de “tornar-a-si-mesmo”.

A relação da escola com a Arte se caracteriza por experiências que transcendem os limites predeterminados de tempos e espaços escolares, situação que acarreta, por vezes, incompreensão e dificuldades no enfrentamento desta área de conhecimento com a própria estrutura escolar. Assim, de acordo com Kastrup, a arte propõe

[...] experiências de estranhamento e surpresa, que deslocam o eu e mobilizam uma atenção aberta ao plano dos afetos. Não se ensina Arte transmitindo informações. O professor atua como um dispositivo por onde circulam afetos. Ele não é professor porque [somente] detém um saber, mas porque possui um *savoir-faire* com essa dimensão da experiência (KASTRUP, 2005, p.7).

A dimensão afetiva do saber-fazer docente não é apenas uma relação com o saber e sim, com um conjunto organizado de relações. “Toda a relação com o saber é também relação consigo próprio, [...] está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si”, afirma Charlot (2000, p.72).

²⁸ Este artigo foi expandido a partir do texto original “No estar-junto, a arte e o saber de si: construindo espaços inter-relacionais e de respeito na escola” publicado nos Anais do X Simpósio de Arte-Educação Espaços de Arte. Espaços de Saber concepções sobre o ensino da arte na contemporaneidade, em 2013, Guarapuava, PR.

Por meio da Arte, construímos relações com o saber: saber de nós mesmos, saber dos outros, saber das coisas e do mundo. São relações de saber construídas através da afetividade. Para isso, precisamos aceitar a ideia de que aprendemos com os alunos, os quais também aprendem com os colegas e professores. Todos ensinam e aprendem através das inter-relações e afetividade constituídas no espaço escolar.

Neste processo de aprendizagem e experimentação nas relações com o outro, ocorrem as práticas de diferenciação e descobertas dos “eus e tus”. “A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu” (FREIRE, 1998, p.96).

Sabemos que as inter-relações se constituem de dinâmicas emocionais próprias e individuais que mobilizam as ações humanas. Nem todas as relações ou interações entre os seres humanos são sociais (MATURANA, 1998). Por exemplo, as inter-relações baseadas na exclusão, na negação e no preconceito, relegando o outro a uma condição ilegítima na convivência não são saudáveis. A não aceitação do diferente nos faz estabelecer um tipo de relação antissocial. Somente as relações baseadas na aceitação mútua são sociais.

Aparentemente, essas concepções são aceitas socialmente, porém, na prática escolar, isto não acontece.

Ao longo dos anos de exercício do magistério no Ensino Fundamental²⁹, tive a oportunidade de observar, em meu cotidiano escolar, indícios de não aceitação das diferenças, seja na postura de professores que organizam folhas mimeografadas com desenhos para o aluno colorir, seja na resposta padronizada exigida por eles para a resolução do exercício³⁰, produzindo estereótipos e modelos considerados adequados a determinados temas ou contextos. Situação semelhante ocorre nas concepções docentes sobre bonito, feio; bom, mau; certo, errado, (entre outras) utilizadas para avaliar o trabalho e/ou comportamento do aluno. Porém, podemos pensar em

²⁹ Atuei como professora de Artes Visuais na EMEF Almirante Raphael Brusque, em Pelotas, RS, no período de 1991 a 2010.

³⁰ Embora os desenhos mimeografados e/ou copiados sejam contrários à invenção artística, eles continuam sendo largamente utilizados na escola por serem considerados “de bom tom, pois são a glorificação das formas que todos aprovam (crianças, pais e professores)” (DUARTE, 2005, p.8).

algumas razões existentes para que os professores adotem essa postura.

Segundo Cunha (1999), com a interrupção do desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica na infância

[...] foram fixadas formas padronizadas, como a casinha, a árvore com maçãs, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito, organizando-se um repertório reduzido de formas que chamamos de *estereótipos* (CUNHA, 1999, p.09, grifos da autora).

Com a incorporação e vivência destes estereótipos, desde cedo, e com a manutenção deste ideário ao longo da vida, crianças, jovens e adultos deixam de exercitar e produzir sua própria linguagem e manifestação expressiva, passando a também, reproduzir, idolatrar e consumir imagens estereotipadas presentes nos meios midiáticos e no próprio ambiente de trabalho e lazer, sem maiores questionamentos ou reflexões. Assim, formam-se ideias e concepções acerca do que é bonito, feio, bom ou mau para o sujeito/professor, a partir da incorporação de imagens/ideias recebidas ou preconcebidas, formatando e reproduzindo este arsenal constituído para seus alunos e outros que compartilham o mesmo espaço.

Dessa forma, provavelmente, uma grande maioria dos educadores, deixou para trás as vivências básicas e imprescindíveis da criação artística, esquecendo-se de que suas experimentações infantis produziam momentos culturais e descobertas diversas do mundo adulto. Assim como as crianças, somos formados [ou formatados] por este espaço psíquico cultural que supervaloriza os aspectos cognitivos e esquecemos, por fim, da sensibilidade e da educação estética³¹.

Uma das formas de rompimento com estes condicionamentos pode ser a recuperação experiencial de memórias e situações de

³¹ A educação estética é, na sua essência, “[...] uma educação do corpo, tomado como o fundamento último dos saberes que nos habitam a viver construindo sentidos e significados. Uma relação mais harmônica de nossos sentidos corporais com as coisas que nos cercam, bem como um maior equilíbrio nas atividades que desempenhamos constituem o passo inicial para a percepção estética da vida que nos foi dada a viver” (DUARTE JR., 2010, p.19).

vivências infantis, para que, refletindo sobre elas, possamos perceber a importância da experiência estética na formação pessoal e profissional de professores de Artes Visuais e docentes interessados no seu desenvolvimento criativo (ZAMPERETTI, 2013).

O resgate do próprio processo expressivo por meio da relação lúdica e sensível com diferentes materiais, descobrindo e descobrindo-se como ser criativo (CUNHA, 1999), possibilita ao educador “[...] desvelar/ampliar seus referenciais pessoais e culturais, para exercitar também a organização, a sistematização e apropriação de seu pensamento” (FREIRE, 1995, p. 105).

Dessa forma, é costumeiro observar que o espaço escolar destinado à expressão da subjetividade é reduzido; a expressão dos gostos e interesses pessoais dos alunos é, por vezes, desprezada. Dizendo que o outro é diferente porque está em desacordo com a opinião e/ou modo de agir da maioria dos professores, são desconsideradas as realidades múltiplas dos indivíduos, ainda que legítimas. Como consequência, a criatividade é minada pouco a pouco, e a expressão da subjetividade individual é deixada em segundo plano.

Dario Fo (1999 apud ASSMANN, 2004) afirma que as pedagogias impositivas embotam a criatividade infantil. Elimina-se, através da destruição da liberdade mental, “a possibilidade de ver e descrever as coisas com fantasia e paradoxo. O fantástico acaba substituído por esquemas programados, em uma sucessão de regras” (p.117-118).

A racionalização extrema na atuação humana conduz o indivíduo ao negligenciamento da própria expressão e da sua subjetividade, proporcionando a desumanização e o distanciamento de si mesmo. O embrutecimento do sensível incide – de forma não menos catastrófica – na formação de professores, na qual é ainda incipiente o espaço concedido às atividades estéticas e artísticas, conforme levantamentos realizados³². Por essa razão, discutir o papel da experiência estética no espaço destinado à formação docente ajuda na compreensão dos fatores que envolvem os processos

³² Pesquisa intitulada *Metamorfoses Pedagógicas: Arte, Experiência Estética e Criação Coletiva* (FAE/UFPEL), que objetiva (re)pensar, no Curso de Pedagogia, o papel e o lugar da arte na formação de professores, além da Experiência Estética e da Criação Coletiva sob a perspectiva da Arte, buscando no paradigma ético-estético a categoria que possibilite a ampliação e/ou transformação das relações de convivência dos discentes e docentes.

pedagógicos de formação da sensibilidade (MEIRA; ZAMPERETTI, 2010; ZAMPERETTI, 2010).

A intolerância (explícita ou implícita) diante das diferenças expressas na singularidade das manifestações humanas gera a violência e abre as portas para uma cultura narcísica³³ e egoísta. As intenções dos agentes sociais, no caso, a comunidade escolar, revelam-se “nas rotinas cotidianas e nos enquadramentos que definem a relação que acossa e maltrata tanto a vítima como o vitimário” (RESTREPO, 1998, p.64).

Assim, ações falam mais que palavras. Qualquer desrespeito à singularidade humana é uma violência. De acordo com Restrepo (1998), a escola é violenta quando

[...] se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes. Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devessem por isso responder às nossas exigências mais íntimas e às suas mais sentidas urgências (p.65).

Respeitar as diferenças não significa simplesmente deixar que o outro seja diferente de mim; mas sim, deixar que o outro seja como eu não sou. A multiplicidade faz parte da nossa identidade, é um movimento processual de construção do ser, que estimula a diferença e não se funde com o idêntico. Cada pessoa tem a sua história, com sistemas e modos de viver diferenciados.

As experiências de vida nunca são iguais. O compartilhamento destas situações através da autoexpressão é fundamental para uma vida saudável. Então, se não nos conhecemos, ou melhor, se não percebemos como somos, como aceitar o outro que é diferente de mim? Freire (1998) destaca a importância do autoconhecimento, pois conforme afirma, “[...] minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo” (p.

³³ A cultura do narcisismo é a impossibilidade do sujeito de poder admirar o outro em sua diferença radical, concentrando-se em si mesmo como referência única de aceitação de padrões e verdades (BIRMAN, 1999).

72). De forma paradoxal, podemos verificar que é através da percepção do outro que desenvolvemos a consciência de nós mesmos. “A consciência surge do reconhecimento das diferenças”, afirma Lowen (1987, p.119).

Colocar-se no lugar do outro implica o exercício da compreensão e solidariedade, da construção de um espaço escolar, com suas subjetividades, multiplicidades e diferenças de opiniões e/ou expressões. A interlocução entre educador e educando possibilita processos de comunicação, socialização e respeito às diferenças que asseguram uma obra ética, conforme conceitos de Gutiérrez e Prado (2000) e Freire (2004).

Nas relações com outras pessoas, atuamos, fundamentalmente, com nossas emoções, ainda que não aceitemos este fato. As linguagens são carregadas de subjetividades. Por intermédio das linguagens, estabelecemos relações intrapessoais, interpessoais e transpessoais³⁴. Segundo Penteadó (2004), as relações intrapessoais, promove[m] um mergulho em si mesmo, possibilitando a “descoberta” ou a “consciência” de uma outra característica humana fundamental, além da racionalidade, que é a subjetividade, esclarecedora

[...] de sonhos, de desejos, da utopia, energia desencadeadora/alimentadora do pensamento. As relações interpessoais possibilita[m] a “descoberta” ou a “consciência” da alteridade e o seu exercício, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de nos colocarmos no lugar do outro, de apreendermos a perspectiva do outro, com quem nos relacionamos (p.4-5).

A Arte possibilita o desenvolvimento destas relações, na medida em que propicia envolvimentos grupais e interações solidárias. A experiência de trabalho em grupo estimula a dimensão criadora, que é constitutiva e fundamental para a vivência e “[...] entendimento de outras formas de vida, de comportamento, de

³⁴ Segundo Penteadó (2004), as relações transpessoais transcendem às relações pessoais, ultrapassando ou transbordando essas relações presenciais, em direção à comunicação a distância (textos ou mídia eletrônica), através da qual podemos compor amplas redes de participação e de aprendizagem.

relacionamento consigo e com os outros”, como o que propõe Oliveira (2004, p.100).

Porém, estes encontros possibilitados através da Arte podem possibilitar a união de pessoas que se movem em diferentes sentidos ou se dirigem para o mesmo ponto; também pode significar o choque de um contra o outro ou de uns contra os outros, de forma que a situação possa se tornar complexa, ocasionando um embate ou conflito. Assim, o trabalho coletivo propiciado pela Arte na escola nem sempre traz felicidade incondicional, ele pode permitir o afloramento de tensões e dispersões em sala de aula, interpretados comumente como “bagunça” ou “falta de domínio de classe” por parte do professor.

Inserida no contexto escolar, a Arte promove inter-relações por meio de formas individuais e/ou grupais de comunicação. Neste contexto, a escola poderá vir a criar grupos e espaços comunicativos que mobilizem os sujeitos para a [res]significação do conhecimento e para a construção da unidade individual [identidade] e social (PORTO, 2003).

Merleau-Ponty (1989) considera a Arte como a manifestação da intencionalidade do corpo no mundo da vida. Quando observamos uma expressão artística, nosso corpo participa por inteiro. São os nossos pensamentos, vivências e emoções que, conjugados, dão sentido ao que estamos observando. Neste momento, ocorre uma interação entre o sujeito e a obra, a partir dos repertórios construídos em sua caminhada vivencial.

A Arte ocupa um importante papel nas questões pedagógicas, tanto na expressão das subjetividades quanto no respeito às diferenças. Freire (2004) expõe suas reflexões sobre o dever que o professor tem de respeitar a identidade e autonomia do aluno, pois, para o autor, o processo de ensino pressupõe

[...] uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isso exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (FREIRE, 2004, p.64).

Um diálogo pedagógico com obras de Arte auxilia na percepção de elementos de identificação e estranhamento com as

formas apresentadas, promovendo questionamentos significativos. Este diálogo evidencia leituras múltiplas que fazem aflorar tensões, afetividades e proximidades do sujeito com a obra, evidenciando correspondências com sua maneira de ser e entender. Neste processo, ele aceita, rejeita ou fica indiferente à obra. Para isto, além das subjetividades, o sujeito vale-se de seus conhecimentos artísticos (MEIRA, 2003).

A capacidade de pensar sobre algo é tão importante quanto a capacidade do sentir. O conhecimento é uma função cognitiva e sensível, assim, a aprendizagem passa pela aceitação de si e do outro nas inter-relações vividas. As premissas fundamentais de todo sistema racional

[...] são não racionais, são noções, relações, distinções, elementos, verdades,... que aceitamos a priori porque nos agradam. [...] Todo sistema racional tem um fundamento emocional. Pertencemos, no entanto, a uma cultura que dá ao racional uma validade transcendente, e ao que provém de nossas emoções, um caráter arbitrário (MATURANA, 1998, p.52).

A criação de espaços educativos, flexíveis, originais, desafiantes, ricos e propiciadores da expressão de sentimentos e emoções pode proporcionar um ambiente fecundo para a manifestação das subjetividades. Quanto mais formas de expressão proporcionarmos aos alunos, mais frutífero será o processo educativo. Neste sentido, a escola pode contribuir para a valorização dos indivíduos como uma forma de expressão e construção de identidades, proporcionando uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a possibilidade da esperança, como ressalta Freire (2004).

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender:** o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petrópolis: Vozes, 2004.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, Susana Vieira da (Org.). **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. Transformações possíveis em sala de aula. **Arte na escola**, São Paulo, n.40, p.8, dez. 2005.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame**: Escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, Madalena. A aventura de ensinar, criar e educar. In: CUNHA, Susana Vieira da (Org.). **Arte-Educação e a construção do cotidiano**. Porto Alegre: Oficina de Arte Sapato Florido/Universidade da Região da Campanha/FAPERGS, 1995.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 9.ed. São Paulo: Olho D'Água, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Simiente de primavera**: protagonismo de la niñez y juventud. Guatemala: Editorial Nojib'sa, 2001.

KASTRUP, Virgínia. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes. **Arte na escola**, São Paulo, n.40, p.6-7, dez. 2005.

LOWEN, Alexander. **Prazer**: uma abordagem criativa da vida. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

MAFFESOLI, Michel. **O ritmo da vida**: variações sobre o imaginário pós-moderno. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das Artes**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MEIRA, Mirela Ribeiro; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Formação estética, Cultura Visual, Letramento Sensível na formação docente. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL E VII FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO - Currículo, Formação Docente, Inclusão Social, Multiculturalidade e Ambiente. **[Anais do...]** Torres/RS, 2010, 15p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O Olho e o Espírito. In: **Textos selecionados**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. Coleção Os Pensadores.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. As xícaras amarelas: imaginários e memória de uma rede de pesquisa. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (Org.). **Imaginário: O “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPEL, 2004. p. 91-101

PENTEADO, Heloisa Dupas. A mídia humana e outras mídias. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, n.12, 2004, Curitiba. **[Anais do...]** Curitiba, 2004. 15p.

PORTO, Tania Maria Esperon. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. In: PORTO, Tania Maria Esperon (Org.). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM, 2003. p.79-110

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. A Formação do Arte/Educador, a Criança e a Experiência - repercussões vivenciais possíveis. In: SILVA, Ursula Rosa da; MEIRA, Mirela Ribeiro (Orgs.). **Ensino de Arte e (Des)territórios Pedagógicos**. Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária, 2010, p.37-45

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Formação do arte/educador e educação estética possibilidades de reflexão a partir do desenho. In: X SIMPÓSIO DE ARTE-EDUCAÇÃO ESPAÇOS DE ARTE. ESPAÇOS DE SABER CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA ARTE NA CONTEMPORANEIDADE. [**Anais do...**] Guarapuava, PR, 2013, 14p.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE DANÇA DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO RIO GRANDE DO SUL³⁵

*Flávia Marchi Nascimento
Mariângela da Rosa Afonso*

Introdução

Conhecer o cotidiano do trabalho docente é adentrar nas práticas pedagógicas do professor, seja ele da Educação Básica ou do Ensino Superior. Cunha (1989) define como prática pedagógica o processo que caracteriza a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução de seu ensino, perpassando todos os seus componentes. Dentro dos elementos das práticas pedagógicas, trataremos dos saberes que fundamentam essas práticas, bem como da seleção dos conteúdos das aulas das disciplinas de Dança, os objetivos, os métodos de ensino e avaliação.

Nesse contexto, o foco desse estudo são os professores de Dança das Universidades Federais do Rio Grande do Sul, especificamente dos cursos de Educação Física. Desse modo, este texto traz algumas considerações sobre as práticas pedagógicas dos professores universitários.

Trazemos os saberes para a primeira discussão, por acreditarmos que as práticas pedagógicas dos docentes assim se fundamentam. Para a discussão dos saberes docentes, tomamos como referencial as ideias de Tardif (2007), que, em outras palavras, os denomina como os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente.

O autor descreve que os saberes dos professores são uma realidade social materializada através da formação de programas, de práticas coletivas, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e ainda,

³⁵ Este texto faz parte da dissertação de Mestrado, intitulada “Trajetórias e Práticas pedagógicas no Ensino Superior: Os Docentes de Dança dos Cursos de Licenciatura em Educação Física”, realizada na Escola Superior de Educação da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel), concluída no ano de 2011.

ao mesmo tempo, são os saberes deles. Tardif (2007) situa os saberes “entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (p.17).

Ainda baseado nos conceitos de Tardif (2007), o autor descreve a natureza dos saberes em seis fios condutores. Neste momento, descreveremos, brevemente, estes fios para, posteriormente, relacionarmos com as questões encontradas ao longo do nosso estudo. O primeiro fio condutor relaciona o **saber e trabalho**, no qual o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho, ou seja, o saber deve estar a serviço do trabalho. O segundo fio tem relação com a **diversidade do saber**, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer diversos, provenientes de fontes diversas. O terceiro fio condutor diz respeito à **temporalidade do saber**, tendo em vista que estes são adquiridos no contexto de uma história e de uma carreira profissional.

No quarto fio, o autor traz a **experiência de trabalho enquanto fundamento do saber**, pois os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir a base da prática e da competência profissional. O penúltimo fio trata dos **saberes humanos a respeito dos seres humanos**, o qual traz a ideia de um trabalho interativo, ou seja, aquele em que um trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana, no caso da educação, o saber na interação entre professores e alunos. O último fio condutor relaciona os **saberes e a formação de professores**, o autor coloca a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho.

Retomando a temática de nosso estudo, reconhecemos como desafiadora a tentativa de entender as práticas pedagógicas dos docentes universitários, uma vez que acreditamos, pautados nas palavras de Cunha (1998), que a concepção de conhecimento preside a definição de prática pedagógica desenvolvida na universidade. A autora explica que a universidade, principal instituição de produção e distribuição de conhecimento, também tem sido o lugar de reprodução de fazer ciência, nem sempre conscientemente escolhido, mas sim como algo inerente à própria natureza.

Desse modo, Cunha (1998) descreve que foi através da concepção positivista que o paradigma epistemológico definiu o ensino na universidade, seus currículos e as práticas de sala de aula. A autora descreve que só na metade do século XX o método

científico positivista começou a ser questionado como o único capaz de validar o conhecimento sobre os homens e o universo.

Assim, acreditamos que os professores universitários entrevistados podem ter suas práticas pedagógicas alicerçadas sob a base de concepção da sociedade e educação, fruto das trajetórias pessoais e da formação que obtiveram ainda durante a fase da formação inicial.

Anastasiou (2004) afirma que um dos elementos fundamentais das práticas pedagógicas dos docentes universitários está na discussão sobre o ensinar, o aprender e o apreender. Em relação ao ensinar, devemos esclarecer que este contém em si duas dimensões, sendo uma utilização intencional e outra de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a meta pretendida, e que “O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deve ser de vida, busca e despertar para o conhecimento” (ANASTASIOU, 2004, p.13).

Já em relação ao apreender, seu significado está ligado aos verbos, segurar, prender, assimilar mentalmente, entre outros. No entanto, não se trata de um elemento passivo, é necessário agir, informar-se, tomar para si. Já o verbo aprender, “derivado do apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de [...]” (ANASTASIOU, 2004, p.14).

Ainda nessa perspectiva, a autora acima expõe que cabe ao docente decidir quais ações estão presentes na meta que estabelece ao ensinar. Se for apenas para receber a informação, a exposição oral será suficiente. Entretanto, se a meta está direcionada à apropriação do conteúdo pelo aluno, é necessário que o docente se reorganize, superando a ideia de que aprender está vinculado ao processo de memorização e que este vá em direção ao apreender.

Quando a autora acima se refere às ações que o docente estabelece, fizemos menção aos métodos de ensino que este seleciona para a sua prática, e, quando a meta se trata dos objetivos traçados para alcançar o ensino desejado, normalmente mensurados através da avaliação discente.

Compreendemos, ancorados no conceito de Libâneo (1994), que os métodos de ensino são as ações do docente no sentido de organizar tais atividades, a fim de que os discentes possam atingir os objetivos em relação a um conteúdo específico, tendo como resultado a assimilação dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas destes.

O mesmo autor ressalta a importância da relação entre o objetivo, o conteúdo e o método, que devem ter por característica a interdependência. Da mesma forma que o método é determinado pela relação objetivo-conteúdo, pode também influir na determinação de objetivos e conteúdos, ou seja, os métodos na proporção que são utilizados para a transmissão e assimilação de determinadas matérias atuam na seleção de objetivos e conteúdos.

Na questão sobre a avaliação, Souza e Votre (1993) definem a avaliação como o diagnóstico sobre qual a posição do aluno, em determinado momento, em relação aos objetivos estabelecidos e por que tem ou não dificuldades de progredir. No entanto, Luckesi (1995) faz críticas à rotina do docente, o qual tem como procedimentos metodológicos transmitir o conteúdo, marcar a data da “prova”, aplicar a atividade avaliativa, corrigir, entregar o resultado e, depois, recomendar mais uma vez o trabalho acadêmico.

Para o autor, este procedimento nada mais é do que a verificação dos resultados, pois a avaliação deve direcionar o objeto em uma trilha dinâmica, enquanto a verificação o “congela”. Isso quer dizer que, para o desenvolvimento do processo avaliativo, necessariamente, tem-se que diagnosticar, mas, posteriormente, é preciso tomar uma atitude, no sentido de modificar a situação verificada, isto sim é avaliação.

Trajectoria Metodológica

Os procedimentos metodológicos deste estudo tiveram como base a pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (1994), trabalha com motivos, significados e valores, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Inserida na pesquisa qualitativa, recorreremos àquela denominada de multicaseos – que é um dos tipos de estudos de caso – a qual, segundo Triviños (2008), estuda dois ou mais sujeitos, sem perseguir objetivos de natureza comparativa.

Para a coleta de dados, utilizamos entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista tem como vantagem a elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas.

Após a coleta dos dados e transcrição das entrevistas, trabalhamos com a análise de conteúdo. Entre as muitas definições

dessa técnica, optamos pelo conceito elaborado por Bardin (2000), que conceitua como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

A pesquisa abrangeu o universo de professoras, em um total de quatro, que são as encarregadas pelas disciplinas de Dança dos cursos de Licenciatura em Educação Física das Universidades Federais do Rio Grande do Sul. O primeiro contato foi com os colegiados de graduação, a fim de verificar as responsáveis pelas disciplinas relacionadas à Dança, após houve contato com as mesmas através de endereço eletrônico.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2010, em locais e horários determinados pelas entrevistadas. As instituições envolvidas são: Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio Grande – FURG e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Sobre os dados de identificação, as professoras têm diferentes idades, a professora A com 33, a professora B com 41, a professora C com 52 e a professora D com 47 anos. Todas são formadas em Educação Física e em Universidades Federais. Todas as entrevistadas possuem curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado, duas tem doutorado concluído e duas em andamento. A maioria das entrevistadas abrange uma longa trajetória profissional na área em que atuam e na atual Universidade que trabalham, exceto a professora A que possui 2,5 anos de trabalho com Dança. Já a professora B possui 15 anos de trabalho e as professoras C e D tem 19 anos de trabalho.

A participação dos docentes na investigação foi viabilizada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. A identidade dos participantes e o sigilo das informações foram mantidos, evitando, assim, qualquer tipo de constrangimento. Este projeto já foi aprovado no Comitê de Ética da Escola Superior de Educação Física – UFPel, protocolo número 143/2010.

Análise e Interpretação dos Resultados

Para melhor compreensão das respostas obtidas através das entrevistas, organizamos a análise e interpretação dos resultados em

dois blocos distintos. O primeiro bloco diz respeito à fase atual de trabalho das docentes e os saberes necessários para a prática docente. O segundo bloco trata das análises referentes aos conteúdos ministrados nas aulas de graduação, trazendo os resultados concernentes aos objetivos, aos métodos e a avaliação, entendidas como práticas pedagógicas.

Questionamos, então, para a análise da situação de docência, quais as disciplinas já haviam sido ministradas durante a trajetória profissional no Ensino Superior (ES). Todas as professoras relataram já terem trabalhado ou ainda trabalharem com disciplinas não relacionadas à Dança, como: Metodologia da Pesquisa, Educação Física Escolar e Atividade Motora Adaptada (PA); Recreação I, Ginástica Rítmica, Ginástica Rítmica Desportiva I, Estágios no Ensino Médio (PB); Ginástica de Concepção, Educação Física para a Pedagogia (PC) e Ginástica Olímpica, Estágio escolar e Psicologia (PD).

Verificamos que as disciplinas ministradas mencionadas pelas docentes fazem referência, na maioria das vezes, à formação adquirida nos cursos de mestrado e doutorado. Analisando a formação continuada das entrevistadas, verificamos quanto à especialização, estudos na área de conhecimento das Ciências do Movimento Humano, Ginástica Escolar e Ginástica Rítmica. Quanto ao mestrado, encontramos pesquisas na área de Educação, Ciência do Movimento Humano, Saúde e Comportamento e pedagogia do Movimento Humano. Quanto ao doutorado, duas docentes cursaram na área da Dança, em países estrangeiros, e as outras duas estão com o doutorado em andamento na área de conhecimento sobre Saúde e Comportamento e Educação.

Ao resgatar, através das falas, quais as disciplinas diretamente vinculadas à Dança, podemos verificar diferentes nomenclaturas, bem como distintas disciplinas com ementas diferentes para exemplificar a temática Dança. Nas falas ficou evidenciado que o conteúdo Dança estava diluído nas disciplinas de Dança Rítmica, Danças, Dança de Salão, etc.

Há uma diferenciação das disciplinas, pelo fato das professoras trabalharem em diferentes instituições e estas possuírem uma construção de currículos distintos. No entanto, ao adentrar nos conteúdos que essas professoras desenvolvem dentro destas disciplinas, ficou evidenciado que há uma aproximação entre as temáticas trabalhadas, como podemos observar nas falas seguintes:

Bom, eu trabalho com danças folclóricas, dentro da dança, da disciplina Dança obrigatória, eu trabalho com atividades rítmicas, rodas cantadas. Eu trabalho com o contexto da dança, ou seja, pensar a dança desde os primórdios da civilização – quando se reconhece que havia dança – até entender as rupturas, os diferentes estilos, como é que eles vão se consolidando na humanidade, na sociedade. (P.A).

aspectos históricos e culturais da dança cênica e aspectos históricos e culturais das danças populares [...] aspectos históricos e culturais da dança de salão (P.B).

Durante as entrevistas, houve um destaque para a forma de construção e organização das disciplinas de Dança, existindo liberdade e autonomia na escolha dos conteúdos e na forma de conduzir os mesmos. Há nesta questão certo contentamento em trabalhar dessa forma. Por outro lado, fica implícito que a falta de um denominador comum para a organização curricular pode significar o espaço ainda não definido para a importância da Dança e sua proposta de formação na Educação Física durante a formação inicial.

Miranda (1994) e Sborquia (2002) apontam críticas sobre a Dança no currículo da Educação Física, afirmando que a mesma nos currículos da Educação Física não possuem objetivos claros e existe uma falta de definições dos conteúdos a serem desenvolvidos.

Enherberg (2008), em estudo com professores de Educação Física – EF da rede e avaliando os currículos dos Cursos de Licenciatura em EF, em São Paulo, apontou falhas ao abordar a Dança nos currículos dos cursos estudados e afirma que:

A clareza dos processos que envolvem a dança, as vivências criativas, a contextualização dos significados históricos, culturais e sociais que pairam sobre ela devem fazer parte da formação de futuros professores de Educação Física. Aliás, esses foram elementos apontados como necessários pelos professores envolvidos nessa pesquisa (p.124).

Ainda sobre as disciplinas, podemos perceber que a escolha da estruturação de cada disciplina ministrada tem uma vinculação

direta com as experiências vivenciadas durante o percurso, pois as docentes foram bailarinas/alunas de Dança na fase anterior de entrada na docência universitária.

Com relação à estrutura acadêmica da Dança na universidade, esta foi citada como um elemento de descontentamento a pouca carga horária destinada às disciplinas de Dança e isto foi fortemente lembrado pelas entrevistadas. As mesmas afirmaram ser pouca a carga horária, por se tratar de uma temática com um vasto campo a ser estudado e pelo fato também da necessidade de vivências práticas aliadas ao embasamento teórico.

Nascimento (2010), em estudo realizado em uma universidade federal, aponta que a carga horária destinada à Dança, se comparada aos esportes é muito reduzida, pois ao longo do curso, os acadêmicos vivenciam apenas duas disciplinas relacionadas à Dança. A autora afirma, ainda, que os acadêmicos saem do curso sem a experiência corporal e teórica necessária para desenvolver a Dança como conteúdo em suas práticas enquanto professores da Educação Básica.

Sobre o nosso ponto de vista, acreditamos que um dos fatores que dificulta o desenvolvimento das aulas de Dança nos cursos de Licenciatura em Educação Física, seja, além da pouca carga horária destinada a essas disciplinas, a falta de experiência prévia com a prática da Dança por parte dos discentes.

O mesmo estudo demonstrou que os alunos de EF, ao entrarem na graduação, possuem pouca experiência com Dança, no qual 69,23% dos entrevistados responderam não terem tido experiências com esta prática antes de ingressar na graduação.

Gomes Júnior e Lima (2003), em entrevistas com graduandos do curso de EF em outra universidade federal, encontraram resultados similares com os resultados de Nascimento (2010). O estudo de Gomes Júnior e Lima (2003) afirma que 75% dos entrevistados não tiveram contato com a Dança nas aulas de EF durante a vida escolar.

Ao falar sobre os saberes necessários para a docência no Ensino Superior, especificamente na área da Dança, todas as professoras ressaltaram a necessidade de experiência prática e saberes teóricos. Cabe ressaltar que, durante as falas, a maioria das entrevistadas afirmou que não precisa ser bailarino para ser professor, mas, que se deve ter experiência com a Dança ou disponibilidade corporal para a aprendizagem de novas técnicas.

Ainda sobre a questão dos saberes, as professoras afirmaram que o docente que trabalha com Dança deve ter alguns conhecimentos específicos, tais como: aspectos históricos e culturais da Dança; conhecimentos sobre anatomia, cinesiologia e fisiologia; estilos de Dança, princípios pedagógicos da Dança.

Tardif (2007) afirma que os saberes dos professores são uma realidade social materializada através de uma formação e, ao mesmo tempo, são saberes dele (grifos do autor), situado, deste modo, entre o individual e o social, entre o ator e o sistema.

Percebemos, na fala das entrevistadas, que esses saberes foram se estabelecendo e se modificando ao longo da trajetória profissional e que, também, novos saberes são construídos à medida que os docentes enfrentam novos desafios.

Cunha (2004) afirma que o exercício da docência nunca é estático ou permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte, são novas caras novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações. Desse modo, os conhecimentos dos docentes também não são estáticos, ao contrário, são heterogêneos, plurais (TARDIF, 2007).

Assim, diante das oscilações desses saberes profissionais que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o docente se vê em uma emergência de construção de novos saberes. Dessa forma, surgem questões como: em que medida consigo atender às expectativas de meus alunos? Como compatibilizá-las com as exigências institucionais? Como motivar meus alunos para as aprendizagens que extrapolam o utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? De que maneira aliar o ensino e pesquisa? Que competências preciso ter para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com meu conteúdo?, entre outras (CUNHA, 2004).

Algumas das questões acima, apontadas por Cunha (2004), surgiram ao longo das entrevistas do nosso estudo. Uma preocupação fortemente evidenciada nas falas é de como motivar o discente para as aulas de Dança e o aproveitamento das disciplinas na atuação dos mesmos enquanto professores na escola:

[...] porque durante muito tempo eu me questionava o que isso vai dar para os meus alunos? (PB)

A minha perspectiva com os alunos da faculdade é que eles entendam que a dança é uma cultura e que as pessoas têm direito a esse acesso. E nesse direito ao acesso, não significa que eu vá transformar meu aluno em bailarino (PA).

Cunha (2004) descreve que as respostas às questões do cotidiano docente requerem respostas de natureza cultural e pedagógica. Isto porque os impasses que os docentes enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino. O que a autora coloca ficou evidenciado ao longo das falas, percebemos que as professoras se sentiam seguras quanto ao domínio dos conteúdos, mas se sentiam desafiadas em momentos, como escolher os conteúdos a ser trabalhado, motivar os alunos para a prática e tentar abarcar os conteúdos em poucas disciplinas.

No segundo bloco de análise, retomando as questões de estudo e a fim de verificar como as docentes em questão desenvolvem seus conteúdos, adentramos nas práticas pedagógicas das mesmas. Temos como base que essa prática se dá na relação entre o processo de ensino-aprendizagem e os mecanismos utilizados para um ensino eficiente.

Para isso, abarcamos, dentro dessa grande categoria, as subcategorias, que são: objetivos das aulas de Dança, os conteúdos desenvolvidos, os métodos de ensino e processos avaliativos das disciplinas de Dança. Para uma melhor visualização dessas subcategorias, criamos o quadro que segue.

Quadro 1 – Práticas Pedagógicas

Professor	A	B	C	D
Objetivos	Compreender a Dança como cultura corporal	Desenvolver visão global da Dança	Trabalhar com os princípios artísticos e pedagógicos das Danças	Desenvolver visão global da Dança
Conteúdos	Danças folclóricas; atividades rítmicas; rodas cantadas; diferentes estilos de Dança; questões de gênero.	Aspectos históricos e culturais da dança cênica; aspectos históricos e culturais das danças populares.	História da Dança; ritmo e musicalidade.	Diferentes estilos de Dança; aspectos curiosos das Danças; Dança no contexto atual; Dança <i>versus</i> Educação Física; história da Dança.
Métodos de Ensino	Diretivo; Construção coletiva	Diretivo-reflexivo; Dialógico	Métodos criativos; Tempestade de ideias; Resolução de problemas	Simplex ao complexo; Pequenos e grandes grupos
Avaliação	Apresentação coreográfica; Prova escrita	Apresentação coreográfica; Prova escrita; Relatórios; Apresentação trabalho; Presença em aula	Apresentação coreográfica; Seminários	Apresentação coreográfica; Prova escrita; Debates

Analisando o quadro 2, ficou evidente o objetivo das aulas de Dança na formação do aluno de licenciatura em Educação Física: as professoras B e D tinham como propósito que os discentes, ao final das disciplinas, tivessem uma visão mais global da Dança. Já a

professora A pautou a sua fala afirmando que os discentes do curso de graduação devem entender a Dança como uma cultura corporal e os Professores C e D devem proporcionar espaço dessa cultura nas suas práticas enquanto professores da escola.

Podemos perceber aqui uma coerência dessa professora com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que estruturam a Educação Física como um conjunto de conhecimentos que se divide em três grandes blocos: esportes, jogos, lutas e ginásticas; conhecimentos sobre o corpo; atividades rítmicas e expressivas, sendo entendidas essas últimas como manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal, tratando especificamente das danças, mímicas e brincadeiras cantadas (BRASIL, 1997).

Para finalizar essa questão, a professora C, ao longo da entrevista, deixou claro que trabalha com improvisação e métodos criativos e, por isso, traça como objetivos que os alunos consigam compreender a Dança enquanto processo pedagógico e criativo. Nesse contexto, improvisação é uma metodologia de trabalho com Dança, que, segundo Sampaio (2007), busca trabalhar com reações espontâneas às diferentes fontes de estímulos através exercícios que desenvolvam a expressão dramática, formas, espaço, tempo e peso, criando uma dança inteiramente pessoal, estimulada pela fantasia e sua expressividade, possibilitando, assim, ao dançarino, o gosto e o prazer de dançar.

Dessa maneira, ficou claro que as professoras que trabalham com a Dança nas Licenciaturas em Educação Física, baseadas na visão que possuem da Dança no referido curso, têm como objetivo aquilo que cada uma acredita ser importante para a formação de seus alunos. Quanto aos conteúdos que as docentes trabalham nas disciplinas de Dança, podemos observar que há uma diversidade destes, mas com alguns pontos em comum, como o histórico da Dança, citado por três entrevistadas.

Cabe ressaltar que a maioria delas relatou que os conteúdos são de escolha das docentes, havendo uma liberdade no trabalho com as disciplinas. Ainda sobre a questão dos conteúdos, a professora D, baseada em sua ótica profissional e pessoal, relatou que essas escolhas estão relacionadas com sua trajetória na Dança. Ao pensar sobre os objetivos das aulas de Dança na Educação

Física, uma questão importante é sobre quais os métodos de ensino que as mesmas trabalhavam.

Durante as falas das professoras, podemos perceber que há certa dificuldade em falar sobre os métodos de ensino, na medida em que há uma diversidade nas formas de trabalhar. A entrevistada D nos descreveu que seleciona os métodos a partir das turmas, afirmando que o perfil dos discentes muda ano após ano.

Ao analisar o quadro 2, temos como resultado uma variedade de métodos de ensino. Assim, entendemos ser importante a compreensão do que são estes métodos, a fim de verificar as práticas pedagógicas de cada docente envolvida no estudo.

Baseados nas opiniões de Rangel (2005), ressaltamos a importância de diferenciar alguns conceitos, que, muitas vezes, são utilizados como sinônimos nas práticas docentes. É o caso de método e técnica, ambos extremamente relacionados, porém com significados distintos. Para a autora, método é o caminho, o trajeto até o alcance do objetivo traçado, já a técnica consiste em como percorrer esse caminho, seus procedimentos, seus passos.

Rangel (2005) coloca ainda um terceiro conceito, as atividades, que são as ações dos alunos orientadas pelos procedimentos, no sentido de reconstruírem o caminho (o método da aprendizagem do conhecimento). Desse modo, a autora coloca como métodos de ensino predominantemente individualizados e os métodos de ensino aplicados a grupos.

Libâneo (1994) acrescenta, além dos métodos citados por Rangel (2005), os seguintes: o método de exposição pelo professor, em que o aluno assume uma posição passiva perante a matéria explanada, pode ser de vários tipos de exposição (verbal, demonstração, ilustração, exemplificação); o método de elaboração conjunta, no qual a interação entre o professor e o aluno visa obter novos conhecimentos; e as atividades especiais, que são aquelas que complementam os métodos de ensino.

Observando as entrevistas, podemos notar que há certa confusão do que venham a ser os métodos de trabalho e a técnica de ensino. Há uma aproximação dos métodos descritos pelos autores da educação e do campo da didática.

Ao retomar as ideias de Cunha (1998), acreditamos que os métodos citados pelas docentes estão alicerçados na concepção de ensino que as mesmas detêm. No entanto, ao verificarmos a menção quanto a estes métodos e analisando as suas falas ao explicar os

mesmos, ficou claro que alguns possuem nomenclaturas distintas, mas, em sua essência, são parecidos.

Desse modo, organizamos os métodos citados pelas docentes e trazemos para a discussão a concepção de ensino que este método está relacionado. O método diretivo ou frontal, que, segundo Kunz (1999), dá poder pleno ao professor, no qual não há democratização dos processos pedagógicos, relaciona-se com a visão tradicional de ensino, que, de acordo com Cunha (1998), pauta a aprendizagem em formas mecânicas e repetitivas e o professor detém os saberes necessários para a aprendizagem. Ao verificarmos a formação inicial das entrevistadas, que compreende o período final de década de 1970 e a década de 1980, corresponde ao tipo de modelo que o professor, através de metodologias diretivas, pode ter influenciado sobre práticas atuais.

Ao analisarmos os métodos de construção coletiva e dialógica, nos quais os docentes juntamente com os alunos vão dialogando na busca por conhecimento, verificamos a concepção de educação libertadora de Paulo Freire. De acordo com Cunha (1998), nessa concepção o educador é um problematizador e os alunos são investigadores críticos em diálogo com o docente.

Quanto ao método diretivo-reflexivo, citado pela professora B, percebemos o uso do método diretivo, mas com uma ruptura com o modelo tradicional, já que, nesse caso, há a tentativa de uma prática reflexiva. Segundo Krug (2001), o movimento denominado ensino reflexivo surgiu em diferentes países a partir de uma crise educacional e consequente necessidade de reforma.

Krug (2001; 2009), descreve que essa prática reflexiva³⁶ se opõe, explica o autor, à racionalidade técnica, pois o professor, ao refletir sua prática, torna-se agente criativo, reflexivo, questionador. Krug (2009) ainda descreve que:

[...] os conhecimentos práticos do professor são sempre o reflexo da realidade objetiva, mas, também, sempre são um reflexo de natureza subjetiva, pois operam em determinados

³⁶ Krug (1999 apud KRUG, 2009) explana que essa forma de abordagem do conhecimento tem sua inspiração em uma corrente teórica ainda pouco conhecida no Brasil, a qual teve seu início com o livro "*The reflective practitioner*", de Donald Schön, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, em 1983, e, posteriormente, com o livro "*Educating the reflective practitioner*", em 1987.

professores, cujas características individuais determinam o seu caráter; além disso, realizam-se sempre em uma dada linguagem, cujos conteúdos de pensamentos, ligados às experiências sociais, determinam também o seu caráter. (p.23).

Ainda sobre as falas das entrevistadas, verificamos uma aproximação de terminologias muito utilizadas dentro da área da Educação Física nas décadas de 1970 e 1980, em que havia influência dos modelos de ensino propostos por Musk Mosston³⁷, como constatado no relato da professora C sobre o uso do estilo de ensino “resolução de problemas”³⁸. Verificamos também na fala da professora D, inferências feitas sobre a utilização de uma metodologia que privilegia o aprendizado em pequenos e grandes grupos³⁹.

³⁷ De acordo com Gozzi e Ruete (2006), durante a década de 1960 o Professor Muska Mosston, da Rutgers University, desenvolveu uma teoria de relacionamento entre professor e aluno, e a representou através de um diagrama, o qual nomeou de *Spectrum* dos estilos de ensino. O *Spectrum* é uma teoria que analisa a estrutura de tomada de decisões em um comportamento de ensino e suas conexões. Segundo as autoras, Mosston acreditou que a identificação e o esclarecimento dessa estrutura seriam extremamente benéficos, tanto para o professor como para o aluno, no qual o processo de ensino requer uma sequência de decisões tomadas pelo professor, as quais se diferenciam de acordo com o estilo de ensino e as decisões tomadas pelo aluno definem sua maneira de aprender. Gozzi e Ruete (2006) afirmam que o conhecimento do *Spectrum* possibilita ao professor a consciência e o conhecimento dos vários estilos de ensino e também fornece um guia prático para a implantação e o trânsito de um estilo de ensino para o outro.

³⁸ Mosston (1982) distingue o estilo de ensino denominado “Resolução de Problemas” em duas categorias: o Divergente e o Convergente. O primeiro consiste na busca de repostas múltiplas e divergentes. Os objetivos desse estilo são compreender e perceber a estrutura da atividade, desenvolver a criatividade e a habilidade de verificar várias soluções para um problema determinado. A Resolução de Problema convergente consiste em propor um problema que terá uma única solução. O objetivo desse estilo é descobrir a solução para um problema, para esclarecer uma questão, chegar a uma conclusão, empregando procedimentos lógicos, raciocínio e pensamento, sendo encaminhada a resposta para uma única solução.

³⁹ Segundo Xavier (1986), o trabalho em pequenos e grandes grupos são técnicas de ensino. O primeiro se caracteriza por dividir a turma em grupos menores e desenvolver atividades, como Grupos Rotativos, Seminários,

Ficou evidente que todas as entrevistadas utilizam o trabalho em grupos em suas práticas e a maioria utiliza o método de ensino de exposição pelo professor. Temos, ainda, duas docentes que utilizam a elaboração conjunta e a professora C, a qual trabalha com técnicas de ensino, como a chamada tempestade de ideias, que, segundo Miranda (1996), não é um método e sim uma técnica que objetiva estimular a criatividade em grupos em que onde se tem um problema e o grupo é estimulado a pensar em soluções viáveis e inviáveis. Todas as noções são ouvidas e trazidas até o processo de compilação ou anotação de todas as abstrações ocorridas e, assim, as ideias vão evoluindo até a chegada da solução efetiva.

Retornando ao foco de nosso estudo, partimos para avaliação. Dessa maneira, ficou claro uma diversidade de métodos avaliativos. A apresentação coreográfica apareceu em todas as falas como uma forma de avaliar os discentes, seguida da prova escrita. Concordamos que, para os conhecimentos da Dança, as possibilidades de manifestações práticas são extremamente necessárias, mas, segundo Ehrenberg (2008), é importante salientar a preocupação com trabalhos práticos que exijam performances e desempenho técnico dos alunos. De acordo com a autora, durante a formação inicial, os futuros professores não precisam ser testados e nem tampouco avaliados por sua *performance* de movimento. Isto só reforçaria a ideia de atribuir valores melhores para os mais bem dotados em aptidões específicas.

Desse modo, Ehrenberg (2008), afirma que as avaliações devem ser diversificadas, ou seja, as várias maneiras de avaliar a compreensão dos conhecimentos estudados devem fazer parte de um programa. As professoras B, C e D salientaram em suas falas que seus métodos de avaliação foram se modificando com o passar do tempo e que, hoje em dia, percebem que a prova escrita não é fundamental para a avaliação dos discentes. Cabe lembrar que essas três entrevistadas possuem, em média, 17 anos de profissão, fato este que pode estar associado com as mudanças na maneira de avaliar. A mudança nas formas de avaliar, bem como a utilização dos

Grupo de Verbalização e Grupo de Observação (GVGO), etc. Já o trabalho em grandes grupos consiste em trabalhar com o grande grupo, utilizando, para isso, atividades, como Mesa-redonda, Painéis, Conferências, etc.

instrumentos se relaciona com as características da fase da carreira⁴⁰ que as docentes se encontram.

Considerações Finais

Após o importante suporte teórico dos autores expostos nesse texto e os resultados de nosso estudo, compreendemos que ser docente no ES abarca uma complexa teia de formação. Elementos subjetivos e objetivos se enlaçam, fazendo com que cada sujeito possua uma trajetória formativa diferente e, conseqüentemente, práticas pedagógicas distintas.

Além disso, entendemos que a compreensão do ser docente no ES, vai além da análise da sua trajetória pessoal e profissional. Requer compreendê-lo a partir desses elementos – levando em consideração tanto os processos formais quanto os elementos subjetivos – e relacioná-lo à maneira como desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Desse modo, apontamos como importantes pontos as seguintes considerações:

➤ compreendemos que não há uma clareza quanto aos conteúdos que a Educação Física deve priorizar nas disciplinas relacionadas à Dança. Como já visto anteriormente, os docentes trabalham de acordo com suas experiências e também conforme a visão do que é Dança na Educação Física. Não queremos colocar isso de maneira negativa, nem, tampouco, defender a padronização de um conteúdo para a Dança nas universidades, mas defendemos a necessidade de repensar a Dança enquanto espaço formativo dentro da área da Educação Física;

➤ quanto aos conteúdos de ensino, a escolha destes fica a critério das professoras. Se por um lado há uma autonomia nas

⁴⁰ Isaia (2000), baseada no modelo de Huberman (1989), descreve que a fase da **Diversificação**, que compreende o período dos 7 aos 25 anos de carreira, tem como características: o estabelecimento de percursos individuais decorre da possibilidade de o professor, mais estabilizado, iniciar novas experiências pedagógicas. Motivação e dinamismo são a tônica, envolvendo a busca de ascensão pessoal, tanto administrativa quanto acadêmico-científica, bem como a necessidade de contribuir para a reformulação do sistema, convergindo para o otimismo próprio a este período.

escolhas, por outro lado há falta de critérios definidos de como realizar essas escolhas;

➤ quanto aos métodos de ensino, percebemos uma dificuldade em descrever a utilização destes em suas práticas pedagógicas. Ficou claro que os métodos estão alicerçados na visão de ensino que as docentes possuem e são decorrentes da formação que tiveram;

➤ sobre as práticas avaliativas, verificamos o uso da apresentação coreográfica como instrumento constante para a verificação das aprendizagens, seguidos da prova escrita. Constatamos que as professoras vão modificando suas maneiras de avaliar com o transcorrer da trajetória profissional e este fato pode estar relacionado com a fase da carreira em que se encontram;

➤ as entrevistadas questionam suas práticas pedagógicas e procuram modificar suas escolhas metodológicas ao longo do percurso profissional, dando-nos a entender que existe sim a reflexão sobre a própria ação docente, e esse aspecto ficou bem salientado nas falas das professoras B, C e D, as quais tem uma trajetória profissional longa.

Cunha (1998) define essa preocupação com a prática docente como um momento de conflito, é uma tentativa de o professor tentar exercer sua função da melhor maneira possível. Ainda afirma que:

[...] em muitas situações, ele exerce atitudes de acordo com a expectativa que sobre ele se joga, mas em outras, procura construir um novo papel, que responda a uma nova idéia de ensinar e aprender, com contornos ainda poucos claros, mas intensamente desejados (CUNHA, 1998, p.35).

Acreditamos que há ainda um longo caminho a percorrer para que o ensino na Dança dentro dos cursos de Educação Física esteja totalmente legitimado. Entendemos que o professor é de extrema importância para que isso aconteça, uma vez que o mesmo é responsável pelas ações tomadas no campo pedagógico.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de Ensinagem na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CUNHA, I. C. Inovações Pedagógicas e a reconfigurações dos Saberes no Ensinar e Aprender na Universidade. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra: Portugal, 2004.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

CUNHA, M. I. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

EHRENBERG, M. C. **Os currículos dos Cursos de Educação Física**: a dança em questão. 2009. Tese (Doutorado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

GOMES JÚNIOR, L. M.; LIMA, L. M. Educação estética e Educação Física: a Dança na formação dos professores. **Revista Pensar a Prática**, v.6, p.31-44, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/54/53>> Acesso em: 18 jan. 2010.

GOZZI, M. C. T.; RUETE, H. M. Identificando estilos de Ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.5, n.1, 2006. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.com.br/editora/index.php/remef/article/view/1304>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior** – Identidade, Docência e Formação. Disponível em:

<http://antigo.inep.gov.br/download/cibec/2000/titulos_avulsos/miolo-professor-do-ensino-superior.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática do Professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

KUNZ, E. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. **Revista Motrivivência**, ano XI, n.13, 1999. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/14359/13176>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

KRUG, H. N. **Formação de Professores Reflexivos**: ensaios e experiências. Santa Maria: O autor, 2001.

_____. Teorizando o processo de construção do conhecimento prático do professor... de Educação Física. In: KRUG, H. N.; PEREIRA, F. M.; AFONSO, M. R. (Orgs.) **Educação Física**: formação e práticas pedagógicas. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2009.

NASCIMENTO, F. M. **A Dança na Universidade**. 2010. Monografia (Especialização em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, M. L. J. A dança como conteúdo específico nos cursos de educação física e como área de estudo no ensino superior. **Revista Paulista de Educação Física**, v.8, n.2, p.3-13, 1994.

MIRANDA, S. **Oficinas de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários**. Campinas: Papirus, 1996.

MOSSTON, M. **La Enseñanza de la Educación Física**: Del comando al descubrimiento. Buenos Aires: Editorial Paidó, 1982.

RANGEL, M. Métodos de ensino para a aprendizagem e dinamizações das aulas. **Coleção Magistério**: Formação e Trabalho Pedagógico Campinas: Papyrus, 2005.

CULTURA VISUAL – UMA PESQUISA SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM IMAGENS NAS ARTES VISUAIS

*Fabiana Lopes de Souza
Maristani Polidori Zamperetti*

O presente texto é um recorte da pesquisa⁴¹ realizada em uma escola particular da cidade de Pelotas/RS, que teve por objetivo investigar como o professor de Artes Visuais trabalhava as imagens da cultura visual em suas aulas, e se havia preocupação por parte do docente com o desenvolvimento estético dos alunos quanto às imagens. Além disso, verificou-se também se o mesmo estabelecia relações entre as imagens estudadas e o cotidiano dos alunos.

A fundamentação teórica da pesquisa se baseia em autores que abordam a importância dos estudos das imagens presentes na cultura visual contemporânea e sua relação com a educação, em especial no Ensino das Artes Visuais, como Hernández (2000; 2007), Martins (2007; 2011) e Pillar (2009).

Cultura visual, leitura e releitura de imagens

O termo cultura visual engloba uma variedade de formas de representação, desde as artes visuais e o cinema até a televisão e a propaganda, atingindo diferentes áreas, como, por exemplo, as ciências, a justiça e a medicina, ocupando-se da diversidade imagética (HERNÁNDEZ, 2007). A cultura visual é um tema interdisciplinar, pois pertence a diversas áreas de conhecimento, ocupando lugar na vida das pessoas em qualquer campo de atuação profissional. Por isso, todos precisam estar atentos às representações visuais presentes no cotidiano, o que requer, além da apreciação estética e prazer de consumo, a compreensão crítica dessas imagens.

⁴¹ Esta pesquisa foi elaborada para uma monografia de conclusão do curso de Pós-Graduação em Artes Visuais (UFPEL), como requisito parcial à obtenção do título de Especialista (BAZILLI, 2012). Neste artigo, apresentamos um recorte da pesquisa citada.

Vivemos em um mundo dominado por visualidades, somos surpreendidos por imagens de todos os tipos, diariamente. Algumas imagens servem para o entretenimento, outras para induzir ao consumo; outras comunicam uma maneira de ser, divulgando formas identitárias; outras, ainda, servem apenas para contemplação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o incentivo ao conhecimento das diferentes formas de expressão cultural suscita nos discentes a curiosidade

[...] [pelas] crenças, usos e costumes [e] pode despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e o reconhecimento dessas distinções. Ressalta-se, assim, a pertinência intrínseca de cada grupo e de seu conjunto de valores, possibilitando ao aluno reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se na diversidade (BRASIL, 1998, p.62).

O trabalho com a cultura visual proporciona aos alunos a capacidade de perceber os significados das imagens de diferentes períodos, tanto da sua cultura como a de outros povos. Para Martins (2007), “[...] como produto social e histórico, as imagens traduzem noções, crenças e valores, registram informações culturais e práticas de diferentes períodos.” (s/p).

As imagens precisam ter sentido para os alunos e devem se relacionar com valores comuns a outras culturas. Olhar uma manifestação artística de outra cultura implica mais que o visual: “[...] é um olhar na vida da sociedade, e na vida da sociedade, representada nesses objetos” (HERNÁNDEZ, 2000, p.53). Nesse contexto, cada objeto é resultado de múltiplos fatores culturais, políticos, econômicos, tecnológicos, dentre outros.

Para Tourinho (2011), a cultura visual extrapola as questões formais e os elementos constituintes da imagem, pois a considera como

[...] a experiência social do ver e ser visto, bem como os usos dessas experiências e visualidades, impactam e instituem modos de ver, modos de ser, de agir, de desejar e de imaginar. Além do interesse pela produção artística e imagética do passado, a cultura visual

concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, na utilização social, afetiva e político-ideológica das imagens e nas práticas culturais e educativas que emergem do uso dessas imagens (2011, p.12).

É necessário que o aluno aprenda a ler e interpretar o mundo de imagens, ao qual se depara todos os dias. Ao trabalhar a cultura visual nas aulas de arte, o professor deve estar atento às imagens e sua poderosa influência sobre os alunos, como no caso das imagens publicitárias e da mídia em geral, pois as imagens consumidas pelos alunos não são só as produzidas pela arte. Conforme aponta Tourinho (2011), a cultura visual entende

[...] que a percepção é uma interpretação e, portanto, uma prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador/espectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação, faixa etária, formas de lazer e demais experiências socioculturais (p.12).

O estudo da cultura visual proporciona aos alunos encontrarem o significado das coisas a partir da vida que os rodeia, pois estão imersos em uma cultura de imagens, seja pelo uso de computadores, televisão, *video games*, celulares com câmera e até mesmo imagens publicitárias. “[...] Fala-se, utilizando uma metáfora bélica, em que vivemos em um mundo onde as imagens nos bombardeiam” (EISENHAUER *apud* HERNÁNDEZ, 2007, p.29).

Assim, uma propaganda nas imagens publicitárias e mídias em geral ou na televisão em suas diversas formas de expressão, fazem parte do cotidiano dos alunos, e trazem, por vezes, “[...] um discurso poético conceitual que renderia comentários profundos acerca dos conteúdos de arte.” (ALMEIDA *apud* PILLAR, 2009, p.81). Portanto, o professor de Artes Visuais precisa estar atento aos processos de alfabetização visual, optando por temas da cultura visual que questionem os alunos através de suas experiências cotidianas.

Em relação à função do uso de imagens nas aulas de Artes Visuais, “até meados da década de 1970, a livre expressão fazia parte dos currículos das escolas” (FERRARO; NARDIM, 2009, p.181), ou seja, o uso de imagens na sala de aula era reprimido, pois os programas curriculares artísticos se baseavam em preservar a

expressividade do aluno. Segundo os autores, os professores tinham a concepção de que o uso de reproduções de obras incentivariam os alunos à cópia, o domínio de conhecimentos artísticos não importava, mas, sim, a expressão e a espontaneidade, sem utilização de referenciais artísticos.

Conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

[ao] professor, destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo. A ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a 'genuína e espontânea expressão infantil' (1998, p.21, grifos do documento).

No Brasil, por volta de 1980, a imagem voltou a ocupar um lugar importante nas Artes Visuais, com a divulgação da Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa. A proposta de Ana Mae era fundamentada no DBAE⁴² e foi adaptada para a realidade brasileira. A Metodologia Triangular, mais tarde denominada de Proposta Triangular, inter-relaciona o fazer artístico, a contextualização e a leitura/fruição de imagem.

Quando nos referimos à releitura de imagens, devemos entendê-la como a reinterpretação de uma imagem ou objeto, na qual o aluno será capaz de pensar e criar suas próprias expressões. De acordo com Barbosa (2005), “[...] releitura é reler, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez.” (p.145). A cada leitura o aluno amplia as significações sobre o objeto analisado, assim será capaz de viver outras experiências e adquirir outros conhecimentos. Assim, uma leitura nunca será igual a outra. A releitura pode ser definida como uma atualização do olhar que se transforma e que se amplia a cada nova leitura.

Releitura, em relação ao fazer artístico, nunca será uma cópia; significa fazer a obra de novo, acrescentando ou retirando informações. Rer ler uma obra proporciona ao aluno a aquisição de conhecimentos sobre o artista e sua contextualização histórica. É uma visão diferente, outra leitura sobre a obra existente. A releitura

⁴² O *Disciplined Based Art Education* (DBAE) é a manifestação norte-americana do Pós-Modernismo na Arte/Educação. É baseado nas disciplinas: Estética-História-Crítica e em uma ação, o Fazer Artístico (BARBOSA, 2003).

exige interpretação da obra, na qual o aluno poderá expressar sua visão do mundo, linguagem e experiência sobre a obra apresentada. Passa a ser, portanto, uma nova construção, com outro significado, proporcionando, assim, uma leitura diversificada e é esta leitura atualizada que diferencia uma releitura de uma cópia.

É comum encontrarmos professores que ainda apresentam imagens de obras de arte para os alunos copiarem, chamando esse tipo de trabalho de releitura. A releitura se dá através da criação de outras formas visuais, sonoras, táteis, enfim, terá base em um objeto ou imagem, que servirá de referência, com o intuito de uma aproximação maior com a obra. Portanto, a simples reprodução de uma obra é cópia. Na releitura, novos elementos são acrescentados ou retirados, uma nova forma de representação se dá no objeto ou na imagem.

Muitas pesquisas foram desenvolvidas nas décadas de 80 e 90, as quais investigam o modo de aprender dos artistas, das crianças e dos jovens. Esses trabalhos trouxeram dados importantes para as propostas pedagógicas atuais, que consideram tanto os conteúdos a serem ensinados quanto os processos de aprendizagem dos alunos. Sobre este assunto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) afirmam que

[de]ntre as várias propostas disseminadas no Brasil, na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que se têm afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria da aprendizagem e do ensino de arte. Trata-se das tendências que estabelecem as relações entre a educação estética e a educação artística dos alunos (p.28-29).

Em relação à educação estética, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), entendem que esta aconteça não apenas a partir do

[...] código hegemônico, mas também da apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano. Encontra-se ainda difundida no país a abordagem para o ensino da arte que postula a

necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados (p.28-9).

O conceito de estética ficou, durante muito tempo, atrelado à beleza, porém, contemporaneamente se entende que a questão do belo depende do olhar e da cultura em que o indivíduo está inserido. Conforme aponta Meira (2009),

[...] no estético encontra-se a possibilidade de perceber e pensar sobre tudo aquilo que qualifica a experiência humana, porque essa qualificação é o resultado da integração de todas as capacidades humanas para dialogar com o meio (p.133).

Cada cultura tem sua concepção de beleza, em que objetos são produzidos em tempos e lugares distintos. Duarte Júnior (1988) aponta que “[...] aquilo que para mim é belo, para o outro pode não ter beleza alguma. O belo não é prioridade dos objetos, [mas está no olhar de quem vê]” (p.92).

Na leitura de imagens ocorre apreciação estética diante de uma obra de arte, na qual intuição, raciocínio e imaginação emergem tanto no artista como no espectador. Assim, a “[...] experiência da percepção rege o processo de conhecimento da arte, ou seja, a compreensão estética e artística” (BRASIL, 1998, p.33).

Na apreciação estética visual, importa a capacidade de percepção de elementos, como textura, cores e linhas, movimentos e temas, apresentados e construídos na relação entre obra e leitor, além disso, deve se levar em conta a familiaridade dos alunos com a arte e também suas experiências cotidianas. Para que o aluno se envolva com a leitura de imagens, é preciso que o professor desperte sua curiosidade e desenvolvimento estético, pois o trabalho com leitura de imagens contribui para o posicionamento sensível, perceptivo e crítico do aluno. A experiência estética é importante tanto para os alunos como para o professor, pois como educadores de arte “[...] é importante que conheçamos profundamente a estrutura do desenvolvimento estético, para permitir ao aluno maior riqueza, possível durante a apreciação estética [...]” (ROSSI, 2009, p.35).

A leitura de imagens pode proporcionar experiências estéticas que levam o aluno a se interessar pelo mundo que o cerca, o que é essencial a sua aprendizagem, pois “no cotidiano o estético é primordial. Ele é que sustenta o jogo das aparências, os usos e

costumes, as paixões, os afetos, os vínculos, o desejo coletivo” (MEIRA, 2009, p.127).

Um relato de pesquisa – análise de dados e conclusões

A partir do exposto, relatamos a realização de uma pesquisa realizada em uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental (atualmente 6º ano), de uma escola particular da cidade de Pelotas/RS, em novembro de 2011.

Os dados coletados se constituíram de observações, registros fotográficos e entrevistas semiestruturadas com uma professora graduada em Artes Visuais – Licenciatura. Posteriormente, estes dados foram confrontados com o referencial teórico, analisando o material coletado a partir das teorias estudadas. Quanto ao registro das imagens, utilizamos câmera digital. O estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) foi o método utilizado para sistematizar a coleta de dados.

A pesquisa buscou entender como a referida professora trabalhava com as imagens da cultura visual em suas aulas. Ademais, procuramos analisar como ela utilizava as imagens em suas aulas e como esse estudo contribuía para o desenvolvimento estético e artístico dos alunos, tendo em vista o atual panorama do Ensino da Arte e as discussões sobre a cultura visual.

Na primeira observação, a professora revisou o conteúdo sobre fotografia, que fora proposto na aula anterior, e comentou com os alunos sobre as câmeras digitais. Logo após, forneceu aos alunos imagens de jornal (fotografias). Cada aluno escolheu uma imagem, depois, relataram o que haviam observado: “um ônibus, um idoso (Fig. 1), disputas de futebol, teatro, encontros”, entre outras situações.

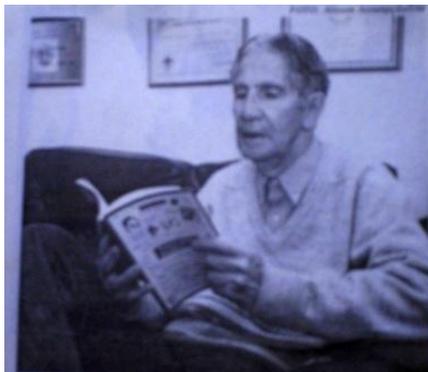


Figura 1: Fotografia no jornal – imagem de um idoso escolhida por aluno

A atividade era fazer uma releitura dessas imagens, de acordo com a proposta da professora. Os alunos deveriam ampliá-las, em uma metade de cartolina (Fig. 2). A professora sugeriu aos alunos como poderiam fazer as modificações das imagens.



Figura 2: Aluno C, releitura referente à imagem da figura 1 – 16.11.11

Outro trabalho que vimos exposto na parede da sala foi uma releitura de pintura rupestre⁴³ (Fig. 3), na qual os alunos

⁴³ A pintura rupestre se constitui de composições realizadas com pigmentos. É um tipo de arte rupestre que se caracteriza por representações artísticas

representaram objetos de seu cotidiano – skates, celulares, pessoas, dentre outros elementos.



Figura 3: Releitura de pintura rupestre representada pelos alunos – 16.11.11

Na semana seguinte, a professora falou sobre consciência negra. Além disso, explicou sobre a desvalorização do negro na sociedade quanto à educação e ao emprego, exemplificando a partir das cotas destinadas à afrodescendentes nas provas de vestibulares e concursos. Os alunos debateram um pouco sobre isso com a professora, um menino se manifestou: “*O meu primo faz faculdade de Direito e tem um colega negro*”. Logo após, a professora pediu para que os alunos formassem grupos para pesquisar sobre as representações da mulher africana na pintura, o que nos sugeriu um desvio no foco de atenção do estudo, visto que a aula era sobre consciência negra e a professora acabou delimitando o assunto para questões de gênero.

A pesquisa foi feita na sala de informática da escola. Os grupos de alunos se dividiram entre os cinco computadores da sala e pesquisaram várias imagens de pintura africana.

A professora perguntou o que eles encontraram na pesquisa. Um aluno respondeu que tinha visto várias máscaras africanas, outro

pré-históricas realizadas em diversas superfícies de cavernas e abrigos ou superfícies rochosas (ITAÚ CULTURAL, 2012).

aluno disse ter visto pinturas de Debret⁴⁴ e que muitas africanas carregavam vasos na cabeça. A seguir, os alunos deveriam representar a visão deles sobre a mulher negra pelotense (Fig. 4 e 5), baseando-se nas pesquisas da internet. Cada aluno recebeu um retângulo de papelão para desenhar, usando tinta guache e pincéis.



Figuras 4 e 5: Fotografias das representações da mulher negra, a partir das pesquisas sobre arte africana – 23.11.11

Em entrevista perguntamos à professora se ela considerava importante o uso das imagens nas aulas de artes. Ela respondeu que:

⁴⁴ Jean Baptiste Debret (1768-1848) foi um pintor francês, desenhista, gravador, professor, decorador e cenógrafo. Veio ao Brasil em 1816, integrante da Missão Francesa. Instalou-se na cidade do Rio de Janeiro. Em 1829, organizou a Exposição da Classe de Pintura Histórica da Imperial Academia das Bellas Artes, primeira mostra pública de arte no Brasil (ITAÚ CULTURAL, 2012).

*[...] para nós que trabalhamos com a arte, acho que a ferramenta principal é a imagem, né? Então, além dos textos que a gente traz para a sala de aula e todo outro repertório de buscar o que o aluno já conhece, acho que se não tem imagem, fica só na imaginação, então a imagem, ela serve para construir esse conhecimento, pra ver como que um pintor daquele período, pintava né? [...]*⁴⁵

A professora fala sobre a imagem ser a ferramenta principal para quem trabalha com Artes Visuais, e realmente foi constatado o uso de imagens em suas aulas. Quanto ao uso de imagens nas aulas de Artes, Rossi (2003) afirma que atualmente “[...] existe uma consciência maior de que a seleção das imagens a serem analisadas deve ser abrangente e diversificada, incluindo, ao lado da arte erudita, as manifestações populares e as imagens da mídia.” (p.10).

A partir desta constatação, em outra pergunta da entrevista, indagamos a professora se ela trabalhava leitura e releitura de obras em suas aulas e qual a metodologia utilizada para este trabalho. Ela respondeu que:

*[...] Dentro da arte eu trabalhei a pintura primitiva, é onde que a gente buscou e eu trouxe várias imagens. Dessas pinturas, dos homens das cavernas, eu trouxe textos e eles responderam questionários, então acho que a gente trabalhou umas três aulas. Para fazer a releitura desse texto eu pedi pra eles, eu pinte mais ou menos uma faixa de um metro na parede, de uma das paredes da sala e pedi pra que eles fizessem uma releitura [...] dentro do contexto deles, o que eles gostariam de deixar como registro para as futuras gerações [...] então eles deixaram registros de celulares, computadores [...] imagens de pessoas marcantes pra eles, né? [...]*⁴⁶

No trabalho da pintura rupestre, os alunos estabeleceram relações dos elementos da pintura primitiva com elementos visuais

⁴⁵ Entrevista fornecida pela professora, em 23 de novembro de 2011.

⁴⁶ Entrevista fornecida pela professora em 23 de novembro de 2011.

presentes em seu cotidiano. A partir disso, eles fizeram um trabalho de releitura. Nessa atividade a professora trabalhou o contexto histórico, proporcionando aos alunos a aprendizagem histórica e cultural do passado. Ainda que os homens pré-históricos não tivessem pensado em deixar suas pinturas rupestres como um legado para a humanidade, é dessa forma que as interpretamos hoje. Assim, entendemos que a proposta da professora tenha produzido sentido nas vivências dos alunos, na medida em que deixaram objetos, elementos, e pessoas de suas preferências, do mundo contemporâneo, como forma de registros nos painéis anexados na parede da sala de aula.

Constatamos pela observação das aulas e análise da entrevista da professora, que ela utiliza elementos presentes no cotidiano dos alunos. Na continuação da entrevista, questionamos à professora se ela percebia o desenvolvimento estético dos alunos, e de que forma isso ocorria nas aulas de Artes Visuais.

*Há muita coisa a ser explorada porque em comparação assim com o aluno já do primeiro ano da escola, né? Então eu acho que tem... Que eles eram pouco estimulados até que então... Antes a tinta era proibida na sala de aula, então quando eu cheguei aqui, eu nem sabia que não podia se usar tinta dentro da sala de aula, então aí eu já usei [...] é impossível não trabalhar com tinta, então é uma coisa que todos, é unânime, assim, todos amam trabalhar com tinta [...]*⁴⁷

Pela resposta dada na entrevista, pudemos perceber que ainda há resistência por parte de algumas escolas em relação ao uso de tintas nas aulas de Artes Visuais. Essa situação faz com que o professor tenha que se posicionar frente a esse tipo de problema, para que isso não prejudique o processo de desenvolvimento artístico e estético dos alunos, como fez a professora.

Na aula sobre consciência negra, a professora explicou sobre a desvalorização do negro na sociedade atual e o que tem sido feito para mudar isso em termos de educação, por exemplo, as cotas para afrodescendentes em vestibulares e concursos públicos. De acordo com Martins (2011):

⁴⁷ Entrevista fornecida pela professora em 23 de novembro de 2011.

[...] como perspectiva educativa, a cultura visual pode propiciar aos alunos e professores oportunidade para discutir e se posicionar sobre os dilemas morais, sociais e éticos que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas (p.21).

Os alunos questionaram a professora sobre o que significava consciência negra, fato importante para a construção do pensamento crítico dos alunos em relação a assuntos ligados a diferenças raciais, entre outras que ocorrem na sociedade. Segundo Ferraz e Fusari (1999), no caso das crianças e jovens,

[...] é muito importante que o professor conheça e saiba organizar a graduação dos assuntos no âmbito do fazer e apreciar arte. [...] Para isso deve estar atento às características da faixa etária, interesses e 'direitos' culturais artísticos de seus alunos, no mundo contemporâneo (p.20, grifos das autoras).

Assim, notamos que a professora teve um papel importante como mediadora de informações sobre a cultura negra através de uma abordagem teórica, mas, ao partir para o trabalho de pesquisa, pediu para que os alunos verificassem apenas como eram as representações artísticas sobre a mulher negra no passado, limitando-se à mulher e não à cultura negra em sua totalidade, que era o foco principal, abordado no início da aula.

A partir do estudo das imagens da cultura visual, o aluno poderá se posicionar criticamente em relação ao poder das imagens na nossa sociedade, e terá a capacidade de discernir os símbolos e signos contidos nas mesmas. Assim, torna-se importante que o trabalho de leitura e releitura nas aulas de Artes Visuais faça parte da vida cotidiana do aluno na escola.

Com as observações e entrevistas, percebemos que os dados se confrontaram com os referenciais teóricos, mostrando que a realidade das práticas pedagógicas ainda difere daquilo que poderia ser abordado nas aulas de Artes Visuais, conforme apontam os estudos propostos pelos teóricos do campo da cultura visual contemporânea.

Esta pesquisa nos fez refletir sobre as práticas pedagógicas artísticas no que se refere à importância da contextualização

histórico-cultural dos conteúdos. Entendemos que o professor, além de mediador dos conhecimentos, precisa ser questionador quanto à importância destes na vida dos educandos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.73-82.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae Tavares (Org.). **Arte/Educação Contemporânea** – Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae Tavares. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

BAZILI, Fabiana Lopes. **A cultura visual no Ensino das Artes Visuais** – um estudo nas séries finais do Ensino Fundamental. 2012. 64f. Monografia (Especialização em Artes), Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, 1998.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papius, 1988.

FERRARO, Mara Rosângela; NARDIN, Heliana Ometto. **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. In: FERREIRA, Sueli (Org.). 7.ed. Campinas: Papius, 2009. p.18-222.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual** – Mudança Educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

____. **Catadores da Cultura Visual** – proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ITAÚ Cultural. **Debret (1768-1848)**. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=670>. Acesso em: 19 abr. 2012.

ITAÚ Cultural. **Pintura rupestre**. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=5354>. Acesso em: 08 abr. 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Raimundo. **Educar com imagens**: múltiplos tempos de interpretação. Boletim Arte na Escola n. 45, abr. 2007. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=70>. Acesso em: 18 maio 2012.

____. Imagem, identidade e escola. In: **Salto para o futuro** – Cultura Visual e Escola. Ano XXI. Boletim 09 – ago., 2011. p.15-21.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.121-140.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.11-20.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar no ensino das artes**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.25-35.

____. Imagens que falam – Leitura de arte na escola. **Coleção Educação & Arte**, v.2, Porto Alegre: Mediação, 2003.

TOURINHO, Irene. Ver e ser visto na contemporaneidade – As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? In: **Salto para o futuro** – Cultura Visual e Escola. Ano XXI. Boletim 09 – ago., 2011. p.9-14.

TOURINHO, Irene. Ver e ser visto na contemporaneidade – As experiências do ver e ser visto na contemporaneidade: por que a escola deve lidar com isso? In: **Salto para o futuro** – Cultura Visual e Escola. Ano XXI. Boletim 09 – ago., 2011. p.9-14.

CINCO PRESSUPOSTOS PARA UM DESIGN GRÁFICO COMPREENSIVO: É POSSÍVEL UM PROJETO DE ALTERIDADE VISUAL?

Lúcia Bergamaschi Costa Weymar

1) Problemática

Do mesmo modo que há artes do fazer diferenciadas, há diversas 'maneiras' de pensá-las. Pretendo aqui propor uma delas.

Michel Maffesoli

Surge uma nova e frágil sensação de verdade na área do *design* gráfico: a sensação de que a terminologia 'Projeto de Identidade Visual' poderia ser substituída por 'Projeto de Alteridade Visual'. O nome usual remete a uma fixação que nos parece anacrônica: identidade é uma expressão territorializante que remete à qualidade do que é o mesmo, sustentada em doutrinas já superadas. Neste artigo, propomos *alteridade*, expressão que remete à qualidade do que é outro e que, longe de doutrinante, traz à tona uma teoria mais aberta e mais suscetível à mudança e ao provisório, às identificações sucessivas propostas por Michel Maffesoli.

Assim, nossa hipótese de trabalho se situa no domínio do *design* de comunicação visual, entendendo *design* como a produção dos comunicadores visuais. Segundo Frascara (2006):

O *design* de comunicação visual, visto como atividade, é a ação de conceber, programar, projetar e realizar comunicações visuais, produzidas em geral por meios industriais e destinadas a transmitir mensagens específicas a grupos determinados (p.24).

Optamos, neste artigo, pela terminologia '*design* de comunicação visual', utilizada por Frascara, para bem situar este domínio no campo comunicacional. Igualmente nos reportamos a '*design* gráfico', expressão, em geral, mais utilizada. No que se refere à metodologia projetual, isto é, à metodologia do *design*, apropriamo-

nos de sua nomenclatura para batizar as etapas da metodologia científica presentes nesta escrita. Desse modo, utilizamos no lugar de Introdução a expressão Problematização e no lugar de Desenvolvimento, Concepção e, do mesmo modo, as Considerações Finais deram espaço às Especificações Finais. Problematização, Concepção e Especificação são as palavras de uso mais corrente na literatura *sobre design*. Não nos referimos aqui a nenhum dos modelos de metodologia projetual existentes, mesmo porque utilizar um ou outro em uma escrita de perfil maffesoliano seria um sacrilégio a um autor que defende a pesquisa plurimetodológica: “[...] toda experiência tem poder cognitivo, tudo é método, tudo é caminho, tudo serve à sociologia” (MAFFESOLI, 1088, p.10).

Conciliar o que parece inconciliável é um dos objetivos deste texto. Interessa-nos aqui, sobretudo, aliar os polos relativos à forma e ao conteúdo, assim como os relativos ao prazer e ao saber em uma proposta que perpassa os cinco pressupostos d'O Conhecimento Comum descritos por Maffesoli em consonância com a Carta da Transdisciplinaridade redigida por Edgar Morin. Além da tentativa de (re)conciliar estas diferenças, este texto também objetiva compreender parte da produção de imaginário dos sujeitos *designers* gráficos, isto é, a produção de seus reservatórios, de sua subjetividade, de seu estilo.

2) Concepção

2.1) Morin e Maffesoli: A Transdisciplinaridade em O Conhecimento Comum

Artigo 8: A dignidade do ser humano também é de ordem cósmica e planetária. O aparecimento do ser humano na Terra é uma das etapas da história do universo. O reconhecimento da Terra como pátria é um dos imperativos da transdisciplinaridade. Todo ser humano tem direito a uma nacionalidade; mas com o título de habitante da Terra, ele é ao mesmo tempo um ser transnacional. O reconhecimento, pelo direito internacional, dessa dupla condição – pertencer a uma nação e à Terra – constitui um dos objetivos da pesquisa transdisciplinar.

A escolha do oitavo artigo da Carta da Transdisciplinaridade⁴⁸ assinada pelo Comitê de Redação do “Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade” formado por Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicoles no Convento da Arrábida em Portugal, como artigo preliminar parece-nos uma escolha preciosa ao colocar o homem em sua dupla condição e na nossa avaliação, em sua real dimensão: ínfimo face ao cosmos, enorme diante de seu próprio ponto de vista.

Em 1994, esta Carta (um elogio à transdisciplinaridade) foi redigida considerando vários aspectos.

Artigo 7: A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência da ciência.

Em seu preâmbulo negativo, o comitê de redação atenta para questões tais como: a condição do saber contemporâneo cujo crescimento exponencial impossibilita uma visão global do ser humano ao mesmo tempo em que aumenta a desigualdade entre aqueles que o possuem e os que o carecem; a constatação de que somente uma inteligência planetária pode enfrentar a complexidade de nosso mundo; a ameaça representada pela tecnociência triunfante que busca apenas a eficácia e, por fim, a fissura do ser hodierno que acumula saberes ao mesmo tempo em que se esvazia num novo obscurantismo. Em seu único tópico positivo, o comitê de redação considera uma contrapartida de esperança, já que o imenso crescimento dos saberes pode nos conduzir a uma mutação semelhante àquela que sofremos quando passamos de homínídeos à espécie humana.

Todos os catorze artigos resultantes desta Carta são apresentados ao longo desta escrita tal como citações de pensamentos, livres e sem referência, cujo formato corrobora, sutilmente, a pretensão de se construir um pensamento sem partição de forma e de conteúdo.

Alguns anos depois da redação da Carta da Transdisciplinaridade, a participação em um seminário ministrado por Maffesoli⁴⁹, descortinava o que, futuramente, a leitura do livro “O

⁴⁸ Carta da Transdisciplinaridade. Comitê de Redação do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (2 a 7 de novembro de 1994). Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicoles. Convento da Arrábida, Portugal. 6 de novembro de 1994.

⁴⁹ Seminário “Sociologia Compreensiva, Razão e Conhecimento Comum”, ministrado

Conhecimento Comum: Compêndio de Sociologia Compreensiva” (MAFFESOLI, 1088) acabaria por nos brindar. Naquele momento, conhecemos a etimologia da palavra ‘compreensiva’: o sentido de *comprehendere*, de juntar o que havia sido separado em séculos de dicotomias e de dualismos esquemáticos. Entre outras coisas, o autor afirma que pode haver sentido sem que haja *um* sentido e que uma pesquisa contemporânea pode não ter finalidade, entretanto, ter significação.

Artigo 2: O reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade, regidos por lógicas diferentes, é inerente à atitude transdisciplinar. Toda tentativa de reduzir a realidade a um só nível, regido por uma lógica única, não se situa no campo da transdisciplinaridade.

Maffesoli nos convida a participar de uma olhada rápida (fundamento da perspectiva compreensiva) e menos reducionista do que ele entende como pós-modernismo: o fim de um mundo não é o fim do mundo.

Artigo 1: Toda e qualquer tentativa de reduzir o ser humano a uma definição e de dissolvê-lo no meio de estruturas formais, sejam quais forem, é incompatível com a visão transdisciplinar.

Para ele, três grandes mudanças se estabeleceram quando do fim ‘daquele’ mundo: a saturação da noção de indivíduo, a saturação das instituições e a saturação epistemológica. Estabelecem-se, posteriormente, algumas características do pós-modernismo: o hedonismo latente, o corporeísmo e a estetização da existência.

Artigo 11: Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento.

pelo Prof. Michel Maffesoli, realizado de 8 a 11 de maio de 2006, para os alunos do PPGCOM da PUC/RS.

Às palavras conceito e crítica, Maffesoli sugere noção e pensamento radical. Para o autor, não é mais uma questão de buscar a verdade, pois a noção busca a semelhança, não é mais uma questão de uma verdade ou de um pensamento que vem de cima (paranoico), mas um pensamento que pensa acompanhado (metanoico).

Artigo 10: Inexiste laço cultural privilegiado a partir do qual se possam julgar as outras culturas. O enfoque transdisciplinar é, ele próprio, transcultural.

O pensamento do autor também diagnostica a estigmatização e a frivolidade da imagem que perdurou até o fim 'daquele' mundo, quando a imaginação era 'a louca da casa'. Observa, enfim, que 'neste' mundo ao qual estamos assistindo ao nascimento ressurgem a ética da estética e o compartilhamento das emoções. Daí que nos interessa retomar aquele seminário, na medida em que pretendemos, neste texto, refletir acerca da alteridade (do outro como elemento que acompanha a produção de estilo dos comunicadores visuais) e também refletir acerca da produção de imagem como forma de produção de pensamento.

Assim sendo, cinco pressupostos teóricos e da sensibilidade orientaram o 'método', ou seja, a reflexão epistemológica neste livro de Maffesoli. Definido pelo próprio autor como uma pretensão de pensar em tom menor, como uma construção em abismo, como um processo metanoico em oposição à costumeira atitude paranoica; "O Conhecimento Comum" é também enunciado como uma maneira de pensar as pesquisas empíricas (MAFFESOLI, 1988, p.16-20). Conciliá-lo com as noções de transdisciplinaridade propostas por Morin pode nos ajudar na projeção de uma escrita e de um *design* que anseiam por compreensão.

2.2) Cinco pressupostos para um *design* gráfico compreensivo: É possível um Projeto de *Alteridade* Visual?

2.2.1) Primeiro pressuposto: crítica do dualismo esquemático

Segundo Maffesoli (1988), na história da disciplina Sociologia, sempre houve uma oscilação entre perspectivas generalistas e especializadas. Além disso, como toda forma de pensamento, ela é

perpassada por duas atitudes complementares: a razão e a imaginação. Estas atitudes, que deveriam ser complementares, aparecem sempre como partições, como, por exemplo, a razão *versus* a imaginação. A esse dualismo esquemático Maffesoli (*ibid.*, p.25) propõe a sociologia compreensiva, “que descreve o vivido naquilo que é, contentando-se, assim, em discernir as visadas dos diferentes autores envolvidos”. Uma sociologia que busca juntar o que estava separado (*comprehendere*).

Deste modo, existem representações intelectuais que repousam na abstração enquanto outras na empatia (*einführung*). Nestas partições, dá-se ênfase, ora à construção, à crítica, aos mecanismos e à razão; ora insiste-se na natureza, no sentimento, no orgânico e na imaginação. Esta dicotomia serve de metáfora para o que Maffesoli chama de a construção paranoica, opondo-se ao procedimento metanoico.

Maffesoli pensa em termos de globalidade: uma sociologia de dentro, a visão que o intelectual tem de ter de dentro, intuição, olhada/mirada sutil, de compreensão. Para o autor, (*ibid.*, p.24) “é menos o objeto, que determina a maneira, do que a intenção, que move tal ou qual sociólogo”. O modo como Maffesoli construiu este primeiro pressuposto não evidencia a separação como muitos autores atuais acabam, fatalmente, evidenciando em suas comparações. O autor junta as diferentes noções sem identificações, sugerindo o que ele próprio denomina como *identificações múltiplas*.

No domínio do *design* de comunicação visual, podemos criticar o esquema dicotômico ‘*design* moderno x *design* pós-moderno’ que muitos teóricos estabelecem, pois engaveta em perfis estilísticos ou escolásticos o que nos parece transdisciplinar.

Artigo 3: A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. A transdisciplinaridade não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa.

Além disso, este dualismo esquemático dá ares de preconizar a evolução dos estilos, condição que não aceitamos. Acreditamos que não há evolução neste sentido, mas um rearranjo. Ora, contrapor o *design* produzido na Bauhaus e na Escola de Ulm com o *design* dito

pós-moderno configura, para os dualistas, quase como uma rejeição aos primeiros e estamos certos que os resultados de *design* daquela época ainda são eficazes para representar boa parte do pensamento contemporâneo.

Design é comunicação, é um produto da sociedade. *Design* é mais uma tecnologia do imaginário. As terminologias (que questionamos) do *design* gráfico, Identidade Visual⁵⁰ ou Identidade Corporativa⁵¹, referem-se ao planejamento que o *designer* faz ao construir a imagem de uma empresa. A construção desta imagem começa pela sua marca, que é o conjunto de elementos gráficos que representam empresas, instituições ou produtos. Já logotipo quer dizer a forma da tipografia e é um nome desenhado com uma forma específica. O símbolo, em *design* gráfico, é a figura ou forma não verbal ou exclusivamente/dominantemente visual. Marcas, logotipos e símbolos (totens contemporâneos ao redor dos quais nos aproximamos), os quais devem ser resultados de projetos que incluam efetivamente o outro, seja a empresa, o produto ou o público. A inclusão do outro pressupõe alteridade, e não identidade. Um *design* gráfico compreensivo deve somar, juntar o imaginário de seu criador ao deste outro que mencionamos, e não separá-los. Estar aberto ao outro significa não aceitar dualismos de nenhuma espécie, significa, no caso do *designer*, abrir-se às outras disciplinas, à sociologia, à moda, à estética, à filosofia; numa atitude sempre transdisciplinar. Mas, também, abrir-se ao conhecimento comum, desconfiando da excessiva teorização e defendendo o que Maffesoli chama *douta ignorância*. É importante também pontuar a rejeição ao historicismo apregoada por Maffesoli. Para ele, só o presente merece atenção.

Artigo 6: Em relação à interdisciplinaridade e à multidisciplinaridade, a transdisciplinaridade é multirreferencial e multidimensional. Leva em

⁵⁰ Identidade Visual “é a apresentação visual de uma empresa ou empreendimento. Constitui-se do *design* (ou *redesign*) de seu sinal principal – marca, logotipo ou símbolo [...]” (ADG, 1998).

⁵¹ Identidade Corporativa: “Identidade visual é por excelência, o trabalho do *designer* gráfico. Quando lhe solicitam que escreva sua atividade, ele quase sempre começa dizendo que faz símbolos e logotipos [...] A questão pode ser resumida em uma frase: *designers* gráficos não projetam logotipos ou símbolos, projetam sistemas. E se até há pouco tempo identidade corporativa significava sistema de identidade visual, cada vez mais, essa noção está sendo superada pela de *branding*, ou planejamentos estratégico” (O VALOR DO DESIGN, 2003. p.27).

consideração, simultaneamente, as concepções do tempo e da história. A transdisciplinaridade não exclui a existência de um horizonte transistórico.

Deste modo, por que diferenciar os *designers* modernos dos *designers* pós-modernos? Por que o período histórico deve ser norteador de um mau ou de um bom *design*? Indo mais além, por que insistir numa dicotomia que não tem resultado em uma maior ou menor empatia entre as pessoas? Por que não paramos de nos fixar em esquemas e em objetos e não nos lançamos, inexoravelmente, ao *outro* e aos *outros* através de identificações sucessivas e não por identidades estanques?

2.2.2) Segundo pressuposto: a forma

“O romantismo sociológico deve, naturalmente, saber integrar o *quantum* necessário de racionalismo para obter um equilíbrio apto a perceber o lógico e o ‘não lógico’ que modelam o dado social”⁵². Para Maffesoli, recusar a discriminação quanto ao objeto (lembrar que coisas sem finalidade podem ter significação) e rejeitar o dualismo quanto ao método pressupõem organicidade. Nesta perspectiva, Maffesoli apresenta a noção de formismo, neologismo que busca fazer justiça a Simmel na utilização do termo formal e não *formell*⁵³. Seria ‘o levar a sério a aparência’.

A noção de formismo parece a Maffesoli (1988, p.26) “bastante adequada para descrever, *de dentro*, os contornos, os limites e a necessidade das situações e das representações constitutivas da vida cotidiana”. Maffesoli não quer indicar ‘um’ método, mas sim mostrar que o pressuposto formista tem função de coerência. A atitude metanoica não abre mão do rigor, mas não constrange pela força nem promove redução do real. “Depois de alguns séculos de iconoclasmo, o recurso metodológico à ‘forma’ é inteiramente pertinente se se pretende dar conta de uma socialidade cada vez mais estruturada pela imagem” (MAFFESOLI, *ibid.*, p.28), afinal, para o autor, a forma é formante e não formal.

⁵² Atitude que pensa em termos de globalidade, que recusa a discriminação, a avaliação do que seria importante, signficante, e do que não o fosse: repudiar, também, a separação que constitui o substrato da crítica desde o século XVII (MAFFESOLI, 1988. p.26).

⁵³ Formal: forma de um problema. Formell: aspecto formal, formal em francês.

O autor destaca a importância do secundário ou frívolo. Para Maffesoli, a junção do minúsculo e da 'forma' é um bom procedimento para fugir dos qualificativos de anômico e/ou diletante que somos, eventualmente, acusados em nossas pesquisas. Contudo, reafirma a invariância como componente de toda atitude científica. Ela estabelece regularidades. A compreensão das crises, das mudanças e das modulações que observamos não pode realizar-se sem referências às estruturas intangíveis. Para Maffesoli (*ibid.*, p.28), "a 'forma' permite atenção ao particular sem que se negligenciem as características essenciais". O formismo se contenta com o que chama condições de possibilidade de reencantamento do mundo.

No domínio do *design* de comunicação visual, podemos repensar a forma formante das marcas, logotipos e símbolos. Já sabemos o quanto a alteração de uma forma gráfica altera seu conteúdo comunicacional. Talvez, o nosso desafio atual seja o de assumir que a forma também é formante porque está sempre em aberto, e passemos a projetar marcas associadas às identificações sucessivas e múltiplas propostas por Maffesoli, para tentar dar conta de representar estes nossos imaginários individuais e coletivos sempre em mutação.

A possibilidade de unir forma e conteúdo, prazer e saber, razão e imaginação em um artigo científico torna possível, em nossa opinião, o reencantamento de um mundo defendido por Maffesoli. De mais a mais, esta união permite que a pesquisa contemporânea dialogue com domínios que sempre foram considerados menores e até mesmo insignificantes, como os domínios da arte, do *design*, da arquitetura e da publicidade em que a imaginação sempre foi 'a dona da casa'.

Artigo 5: A visão transdisciplinar é completamente aberta, pois, ela ultrapassa o domínio das ciências exatas pelo seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.

Isto posto, reiteramos a noção de formismo de Maffesoli, ao descrevermos, *de dentro*, os contornos possíveis de uma pesquisa sobre *design* gráfico.

2.3.3) Terceiro pressuposto: uma sensibilidade relativista

Para Maffesoli, por um lado, não existem novidades da história humana e os mesmos valores sempre retornam, alterando apenas o modo de ponderá-los tecnicamente. Por outro lado, o momento histórico proporciona a apresentação de abordagens diversificadas: “Não há uma Realidade única, mas maneiras diferentes de concebê-las” (MAFFESOLI, *ibid.*, p.31). Quanto aos grandes sistemas explicativos, o autor não propõe o seu fim, mas, talvez, a sua saturação. Não invalidá-los, mas mostrar que provêm (de) e explicam um dado período.

Elaborados num tempo marcado pela homogeneização de civilizações em expansão, não são mais (como o foram) adequados para descrever o processo de heterogeneização consecutivo à decadência de uma civilização (MAFFESOLI, *ibid.*, p.31).

Maffesoli sugere à heterogeneização do mundo uma compreensão sistêmica e extensa. Contudo, admite que a pluralização e o relativismo não são reconhecidos na academia, pois universitários e pesquisadores ainda preferem a segurança das certezas consolidadas. Mesmo assim, o autor alerta para o avanço do relativismo metodológico, pois já vislumbra seus sintomas em todos os domínios da vida social, tais como o descompromisso na política, a diversificação dos investimentos pessoais no trabalho, as formas menores do sagrado na religião, o sexo errante na família, a interdisciplinaridade no campo intelectual, o arcaísmo no domínio técnico, a valorização das coisas locais no universal, etc. Para Maffesoli (*ibid.*, p.33), estes sintomas exigem uma sociologia aberta, “apta a integrar saberes *especializados* num conhecimento plural sempre em vias de se constituir e de se desfazer”, e também uma reflexão estereoscópica e atenta aos paradoxos, pois a sociedade é constitutiva de elementos heterogêneos. A sociologia compreensiva busca vários ângulos de análise para cada objeto de análise.

De acordo com o autor, a sensibilidade relativista requer uma diligência prudente em oposição ao terrorismo da coerência.

Artigo 4: A pedra angular da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta a um novo olhar sobre a relatividade das noções de "definição" e de "objetividade". O formalismo excessivo, a rigidez das definições e a

absolutização da objetividade, incluindo-se a exclusão do sujeito, conduzem ao empobrecimento.

Para isso, Maffesoli sugere “proceder por via de aproximações concêntricas e sedimentações sucessivas” (*ibid.*, p.34), já que este procedimento respeita as imperfeições e as lacunas. O autor considera um engodo positivista o estabelecimento da separação entre descrição e teoria, e defende a sua interação, pois, na junção, na compreensão, podemos nos afastar dos modos de produção de conhecimento clássicos. Se a verdade é momentânea e factual (o apanágio da humildade científica é ‘admitir que não sabe’), “o pesquisador só terá sobre seu objeto de pesquisa uma série de sinceridades sucessivas” (*ibid.*, p.34). A busca indireta da verdade pode ser mais fecunda que um acesso direto. Ir pelas beiradas, nós diríamos. Talvez, então as metáforas e as analogias possam ser caminhos que deem conta dessa busca indireta. A sensibilidade relativista requer também “[...] um projeto mais intuitivo, atento à finitude e à pesquisa estilística em sua expressão” (*ibid.*, p.35), para deter a ideia de um saber absoluto.

No domínio do *design* de comunicação visual, podemos retomar a sentença de Maffesoli ‘não há uma realidade única, mas maneiras diferentes de concebê-las’ ao considerar que, ao olhar o seu objeto, cada *designer* difere de outro, tanto quanto diferem seus próprios pontos-de-vista. As já citadas escolas modernistas, Bauhaus e Ulm, não admitiam essas maneiras diferentes de conceber a realidade e muitos de seus *designs* caíram na padronização na busca de suas verdades absolutas. Atualmente, a produção dos *designers* encara o desafio da multiplicidade e da pluralização e a heterogeneidade nos parece ser compreendida à maneira maffesoliana, aberta e plurimetodológica. Assim, aqueles sintomas, cuja presença Maffesoli anunciava, são facilmente diagnosticáveis na análise dos *designs* contemporâneos.

2.2.4) Quarto pressuposto: uma pesquisa estilística

Em cada época, há um conjunto de representações, um discurso plural que serve como referência. No século XIX, foi a história. No XVIII, a filosofia. Nos séculos anteriores, a teologia e a mitologia. Hoje, a sociologia aparece como a matriz de pensamento de nosso tempo. A estilização da existência não é bem vista na

sociologia. Muitos a julgam como ensaísmo, geralmente os mesmos que complexificam a expressão para complexificar o conhecimento que julgam pertencer somente aos clérigos e acabam, assim, por desprezar os outros possíveis leitores. Daí que Maffesoli busca, neste quarto pressuposto, pensar uma sociologia que encare a forma, a empatia e a alteridade; que refute o estilo rebarbativo comum nos trabalhos científicos; que proceda de modo estocástico e desenvolto; que esteja certa de que o estetismo é correlato de uma reflexão formista e que se empenhe em atrair diversos protagonistas sociais, sem perder seu rigor científico.

Artigo 13: A ética transdisciplinar recusa toda e qualquer atitude que rejeite o diálogo e a discussão, qualquer que seja a sua origem – de ordem ideológica, científica, religiosa, econômica, política, filosófica. O saber compartilhado deve levar a uma compreensão compartilhada, fundamentada no respeito absoluto às alteridades unidas pela vida comum numa só e mesma Terra.

Numa análise positivista, considerou-se ‘gongorismo’ científico certas complicações de método. Maffesoli concorda que, muitas vezes, este gongorismo desacredita nossas pesquisas. Talvez, a escrita da sociologia ainda não tenha achado sua forma, “tanto mais que lassidão e fastio campeiam em certo mundinho intelectual” (MAFFESOLI, *ibid.*, p.38). Nossa tradição iconoclasta tende a desconfiar das imagens em geral, por isso que a expressão do pensamento de modo claro não é totalmente aceita na academia.

Maffesoli apresenta a metáfora e a analogia como elementos centrais de sua diligência, pois considera que a preocupação com a escrita não pode mais ser descuidada. Para o autor (*ibid.*, p.38), “é preciso encontrar-se um modo de expressão que saiba exprimir a polissemia de sons, situações e gestos que constituem a trama social”. Assim como a vida social é tecida por mil fios, o pensamento deve se fazer lúbrico e dinâmico. No entanto, Maffesoli aponta que seria lamentável uma sofisticação exagerada, já que se apregoa esta exigência estética (por exemplo, a metáfora constituindo um fim em si mesma).

No domínio do *design* de comunicação visual, podemos relacionar este quarto pressuposto ao que vimos chamando de

produção de subjetividade ou produção do imaginário do *designer* gráfico. Se entendermos que o estilista é um criador de sintaxes e que o estilo se constrói na empatia e na alteridade, produziremos pesquisas que apelam ao esteticismo, correlato da reflexão formista. Agora, no domínio desta pesquisa estilística e dinâmica que estamos produzindo, podemos lembrar Deleuze quando afirmou que a prova de um estilo é a sua variabilidade.

2.2.5) Quinto pressuposto: um pensamento libertário

Para Maffesoli, a ciência alegre de Nietzsche lhe valeu acolhimento. Este quinto e último pressuposto teórico e da sensibilidade que orientou 'o método', ou seja, a reflexão epistemológica d'O Conhecimento Comum, talvez, contemple, sobretudo, o desejo de reconciliação com essa ciência alegre. Trabalhar pela liberdade do olhar é muitas vezes diligência insana. Para Maffesoli, muitos intelectuais não suportam a desenvoltura, a irresponsabilidade, os livres das amarras, os amigos daquela ciência alegre e passam a caluniá-los, a silenciá-los, a desconsiderá-los intelectualmente.

Organizamos então quinze cuidados maffesolianos⁵⁴ a serem tomados pelos amantes do pensamento libertário sem, contudo, pretendermos estabelecer regras de ouro (ou um manual de passo-a-passo). São eles: 1) Propor uma atitude dionisíaca, um trabalho diligente e zeloso: *trabalho* pela liberdade do olhar e *diligência* de cunho libertário (esta diligência é insolente e ingênua, mas permite intensas trocas). 2) Empreender a errância, o capricho, a falta de respeito aos limites, a interação entre distintas escolas de pensamento. 3) Romper e fazer escárnio dos baronatos do saber: os conformismos intelectuais e as estreitezas de espírito também são conhecidos como prudência científica. 4) Preservar a flexibilidade e a imperícia adolescente. 5) Distinguir o pesquisador apolíneo que consolida e melhora o que revelam suas investigações do pesquisador dionisíaco que inaugura linhas originais de indagação, porém com menos certezas. 6) Não anular outras abordagens possíveis: a comunidade científica assim se consolida.

⁵⁴ O texto original de Maffesoli (1988, p. 41-49) não propõe estes cuidados do modo como os apresentamos. Transformamos estas páginas em tópicos como um exercício de licença poética. Optamos por '15' cuidados por ser número múltiplo de 5 (os pressupostos estudados), pois acreditamos serem passíveis de se desdobrarem progressivamente.

Artigo 9: A transdisciplinaridade conduz a uma atitude aberta em relação aos mitos, às religiões e temas afins, num espírito transdisciplinar.

7) Renascer, ingênuo, a cada dia. 8) Esquecer o que se aprendeu: isso pode ser fecundo para uma pesquisa exigente e desabusada. 9) Apoiar-se na noção de tipicidade de Schütz, interagindo com seu objeto de estudo, pois aí há convivência, cumplicidade, empatia, correspondência. 10) Instalar a subjetividade em nossas análises e certamente nossos resultados encontrarão lugar na polifonia social. 11) Evitar a inteligência sem uso aplicado. 12) Manter a serenidade no que se refere à maledicências, ocupações preferidas das oficinas intelectuais: em longo prazo são as obras que permanecem e não os trabalhos de embromação. 13) Enfatizar a originalidade, apanágio de espíritos livres que mesclam pensamento e paixão numa verdadeira aventura: as obras são sempre frutos do inconformismo desses espíritos livres. 14) Não esquecer que numerosos autores, cuja originalidade de pensamento é inegável, foram um dia alvo de baixezas: esta raiva oculta uma angústia face as constantes transformações sociais. 15) Compreender que o homem da ciência alegre nietzscheana jamais se satisfaz com o estabelecido.

No domínio do *design* de comunicação visual, podemos argumentar que um *designer* gráfico que se nomeia compreensivo frequentemente toma alguns destes cuidados maffesolianos. O olhar deste *designer* é geralmente repleto de trocas, repleto do outro. O *designer* compreensivo comumente interage com outras escolas de pensamento, haja vista sua condição transdisciplinar natural. Em seus projetos, raramente anula abordagens diferenciadas, pois lida constantemente com o outro, ou seja, a empresa, o produto, o cliente, etc. Interrelaciona-se com seu objeto de estudo, porque sem este envolvimento sua forma resta vazia. Instala a subjetividade em suas análises (o que permite a construção de seu estilo), enfatiza a originalidade (o que faz dele um criador de estilo) e jamais se satisfaz com o estabelecido (afinal, seu estilo busca a variabilidade). O *designer* compreensivo sabe que um imaginário não identitário é correlato de um pensamento libertário.

Durante o texto, algumas categorias (o que Maffesoli também nomeia modulações da forma) foram aprofundadas: Alteridade Visual; Identificações Sucessivas; Polos Reconciliados; Produção de

Imaginário; Estilo; Sociologia Compreensiva; Pós-modernidade; Noção e Semelhança; Empatia; Rejeição ao Dualismo; Formismo; Reencantamento do Mundo; Multidisciplinaridade; Geral e Particular; Sensibilidade Relativa; Variabilidade; Pensamento Libertário, Liberdade do Olhar e Ciência Alegre. Acreditamos que estas modulações também devem passar os projetos de *design*, além de seus textos.

3) Especificações Finais

Este artigo teve a pretensão de aliar os polos relativos à forma e ao conteúdo, assim como os relativos ao prazer e ao saber no domínio do *design*. Não negamos a importância da pesquisa em *design* hoje estar atrelada à área da economia porque o *design* efetivamente alavanca desenvolvimento.

Artigo 12: A elaboração de uma economia transdisciplinar é fundamentada no postulado segundo o qual a economia deve estar a serviço do ser humano e não o inverso

No entanto, nossa inclinação tem sido a de pensar o *design* enquanto alavanca cultural e enquanto tecnologia de imaginário.

Indagamos aos leitores se linhas originais propulsoras de um pensamento libertário foram inauguradas ou não neste texto. Talvez, não tenhamos suas respostas, mas só o levantamento da questão já é um cartão de apresentação: mostrando-nos em aberto, 'suscitamos debate' e 'acolhemos proposições contraditórias'.

Artigo 14: Rigor, abertura e tolerância são as características fundamentais da visão transdisciplinar. O rigor da argumentação que leva em conta todos os dados é o agente protetor contra todos os possíveis desvios. A abertura pressupõe a aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível. A tolerância é o reconhecimento do direito a ideias e verdades diferentes das nossas.

Temos a sensação de quanto este tipo de pesquisa é imprecisa na mesma medida em que não contamos com respostas

tranquilizadoras. Não dá para afirmar que seja fácil pensar e viver assim, talvez, devêssemos ser eternos signatários da Carta de Morin.

Às vezes, lemos fatos que nos dão sossego, tais como: “Àqueles que em nada crêem, que a nada se ligam [...] o resto [...] é dado por acréscimo” (MAFFESOLI, *ibid.*, p.48). Em outras vezes, não resistimos.

REFERÊNCIAS

ADG: **Kit Prática Profissional do Designer Gráfico**, 1998.

CARTA da Transdisciplinaridade. **Comitê de Redação do Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (2 a 7 de novembro de 1994)**. Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicoles. Convento da Arrábida, Portugal. 6 de novembro de 1994.

FRASCARA, Jorge. El diseño de comunicación. Traduzido por Lúcia Bergamaschi Costa Weymar. Buenos Aires: Infinito, 2006. p.24.

MAFFESOLI, Michel. **O Conhecimento Comum**: Compêndio de Sociologia Compreensiva. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.10.

MAFFESOLI, Michel. **Sociologia Compreensiva, Razão e Conhecimento Comum**. Seminário ministrado pelo Prof. Michel Maffesoli, realizado de 8 a 11 de maio de 2006, para os alunos do PPGCOM da PUC/RS.

O VALOR do Design. **Guia ADG Brasil de Prática Profissional do Designer Gráfico**. São Paulo: Senac, 2003. p.27.

NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO DE MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

José Augusto dos Santos Júnior

Introdução

Já é de longa data que os educadores e a sociedade em geral discutem a qualidade do nosso ensino. Muitas coisas foram debatidas, testadas e adaptadas – com algum ou nenhum sucesso e, até mesmo, com algum retrocesso.

Um dos temas mais interessantes é o das múltiplas inteligências. Talvez a valorização e o desenvolvimento das múltiplas inteligências, competências e habilidades seja a coisa mais lúcida a se fazer em prol de uma educação de qualidade nesse país, porém isso esbarra em velhos hábitos da práxis educacional brasileira. Essa práxis sempre encontra uma forma de mudar nomes e conceitos filosóficos sem mudar aquilo que realmente é importante – a atividade de sala de aula, essa que continua sendo “saliva e giz”, independente da era ou da situação.

Atualmente, muito se investe do dinheiro público nas universidades e nos centros de pesquisa e, na contramão, pouco se investe no Ensino Médio e no Fundamental. Facilmente, verificamos o que está acima citado no cotidiano educacional. Basta notar que, quem tem condições de cursar uma escola de ensinamentos fundamental e médio particular, assim o faz, por saber que o ensino público é, em linhas gerais, muito deficiente. Ironicamente, a mesma pessoa prefere uma universidade pública – pelo custo reduzido e pela valorização maior do seu diploma.

A consequência é fácil de perceber nas universidades: alunos chegam despreparados e sua formação fica comprometida pela falta de embasamento nas fases anteriores. No fim do processo, confere-se que somos um país imenso, cheio de riquezas, de variedades étnicas – mas somos possuidores de poucos títulos olímpicos, científicos, sociais, entre tantos outros aspectos – e proprietários de uma imensa carência tecnológica e científica.

Com muita propriedade, são debatidos ainda outros temas que afetam nosso sistema de educação, dentre estes destacamos:

inclusão, cidadania e sustentabilidade, os quais merecem algumas observações. A inclusão, para começar, é necessária e até mesmo urgente. A desigualdade social é imensa, e muitas pessoas não têm acesso à educação de qualidade – isso é resultado da má distribuição de renda e dos frágeis investimentos em educação de base (níveis de ensino Fundamental e Médio).

Para resolver o problema sem alterar a desigualdade social e a má distribuição de renda, foram criadas “cotas”. Estas auxiliam a entrada de estudantes oriundos de escolas públicas e de estudantes afrodescendentes nas universidades públicas e particulares. Esse conceito parece não perceber que estudantes de escolas públicas que possuam condições de pagar um bom curso pré-ENEM acabam sendo favorecidos, mesmo sem investir em educação de escola privada. Sem falar no caso dos caucasoides de baixa renda, que acabam sendo prejudicados pelo sistema.

Assustador é o fato de que realmente resolver o problema não está na pauta, ao invés disso, aplicam-se maneiras de mascará-lo. Resultado velho e conhecido: essas pessoas cursam as universidades de forma irregular e com dificuldades imensas. Seria mais coerente melhorar a distribuição de renda e qualificar as escolas dos níveis Médio e Fundamental.

A sustentabilidade é outro fator que percorre as rodas de conversa criadas para melhorar nossa sociedade. Também é um tema de relevância fundamental, que acaba se perdendo na práxis da escola brasileira. Isso pode ser ilustrado pelo caso comum da aula de reciclagem em que o aluno leva garrafas PET para confeccionar algo na escola. Pesando os fatos, chegamos à dura realidade: o aluno fabrica um objeto que vai acabar no lixo e cheio de cola, *glitter* e outros materiais de difícil reciclagem. Então, ensinamos as crianças a aumentar o volume de lixo e a complicar a reciclagem deste, adicionando a ele outros materiais – irônico não?

Assim, geramos toneladas de materiais sem destino certo e milhares de crianças que sabem como fazer algo equivocado com esses materiais – tudo em nome da fúria de manter uma elevada produção de bens de consumo, como celulares, computadores e aparelhos diversos, que, inevitavelmente, irão para lixões nos arrabaldes das nossas cidades, somados a um sentimento de dever cumprido que mascara uma tremenda ignorância sobre sustentabilidade.

Eis que chegamos à cidadania – outra palavra em voga nesse debate. Talvez a mais importante delas e, provavelmente, o conceito

menos conhecido pelo próprio cidadão. Cidadão esse que desconhece deveres e direitos e, conseqüentemente, perde seus desejos. A perda dos desejos enquanto cidadão pode levar ao descaso patriótico do nosso povo e reflete diretamente na capacidade de assumir compromissos de cada pessoa. O conceito de cidadania é tão fluido que aparece nas redes sociais da internet com o nome de “cibercidadania” e levanta o debate sobre a “informática inclusiva”. O foco do debate seria: como levar o acesso à rede até os menos favorecidos economicamente aproveitando material de informática já descartado pelos mais favorecidos?

É nesse cenário que entra um conceito de trabalho extraclasse chamado de Núcleo de Desenvolvimento de Múltiplas Inteligências (NDMI). Este foi criado em uma escola particular de ensinos Fundamental e Médio da cidade de Pelotas – RS. Tal núcleo gerencia esforços e projetos no sentido de desenvolver nos alunos participantes as múltiplas inteligências. Os projetos desenvolvidos possuem um foco filosófico amplo, embasado no tema aqui debatido, e um foco prático em atividades científicas e tecnológicas aplicáveis e sustentáveis na sociedade em que vivemos.

Um dos focos mais importantes para uma sociedade é o crescimento da tecnologia avançada em prol da educação e da pesquisa, seja para formar profissionais, seja para desenvolver novos equipamentos. Trabalhos voltados para o desenvolvimento de novos veículos são, hoje, uma das áreas mais efervescentes da engenharia e é sobre isso que versa esse artigo.

1. Objetivos

Desenvolver as múltiplas inteligências e referentes habilidades dos alunos envolvidos, suas noções de cidadania, de inclusão e de sustentabilidade, além de criar um produto científico e tecnológico útil à sociedade.

1.1 Objetivos Específicos

Projetar, montar e executar um protótipo de **equipamento útil, roboticamente controlado**;

utilizar uma interface analógico-digital totalmente produzida com materiais do mercado local de eletrônica;

desenvolver, via computador, um programa controlador da interface reaproveitado de sucata tecnológica, diminuindo o acúmulo dos mesmos em lixões e aterros;

utilizar motores de corrente contínua e materiais do mercado local ou reaproveitar material de sucata, diminuindo o acúmulo dos mesmos em lixões e aterros;

superar a dependência tecnológica externa no tocante aos sistemas e materiais pertinentes ao projeto, assim evitando os famosos *kits* de robótica vendidos em diversos locais;

criar um sistema tecnológico de baixo custo, permitindo seu uso prático-comercial e didático.

2. Desenvolvimento

Na fase de desenvolvimento do projeto, foram consultadas diversas fontes de informação, as quais versam sobre os muitos temas citados na introdução. Faz-se preciso separar essas fontes em dois grupos:

2.1 Fundamentos Filosóficos Sociais e Pedagógicos

As competências e habilidades estão resumidas pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais), segundo o quadro encontrado na Figura 1:

Competências	Habilidades																				
	(ver INEP, 1999 para uma descrição detalhada de cada habilidade)																				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
I. Dominar linguagens Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.																					
II. Compreender fenômenos Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.																					
III. Enfrentar situações-problema Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.																					
IV. Construir argumentações Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas para construir argumentação consistente.																					
V. Elaborar propostas Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade socio-cultural.																					

Figura 1 - Competências e Habilidades Cognitivas (INEP, 2001)

Essas competências e suas referidas habilidades não representam um todo, mas apenas aquilo que o ENEM deseja medir. Esse universo da inteligência é definido pelos estudos pedagógicos como Competências e Habilidades Cognitivas. A expressão “habilidade” é bem restrita na língua portuguesa, no entanto, possui um sentido mais amplo em outras línguas. No inglês, por exemplo, a expressão pode ser entendida como “capacidade”. Dessa forma, entende-se que as habilidades possuem um fator pessoal que limita, em maior ou menor grau, o desenvolvimento das mesmas em cada indivíduo (PRIMI et al., 2001).

Existem outras competências que extrapolam esse universo meramente cognitivo – mesmo sem excluí-lo do processo de desenvolvimento da inteligência. Dentre tantas, temos as competências ética, política e social, científica, tecnológica e psicomotora (STRUNCK et al., 2006; SILVEIRA, 2002).

Para adequar o ensino às ideias, aos fatos e às necessidades sociais, políticas e econômicas atuais, é preciso reafirmar a importância da relação entre teoria e prática em um cenário no qual se aprenda a pensar e a fazer, estabelecendo vínculos e produzindo o conhecimento. Esperamos que a escola respeite as diferenças, os saberes dos alunos e suas peculiaridades idiossincráticas; que os professores fomentem o estabelecimento de relações com outros saberes culturais e sociais, como mecanismo de inserção social. Em outras palavras, é almejado que os docentes gerem a reflexão sobre a complexidade e a unidade, estabelecendo os relacionamentos teórico-práticos (adaptado de SILVEIRA, 2002).

E quais são as competências que exigem atualmente do jovem? Conhecimento científico? Capacidade de se adequar ao novo modelo de produção? Empatia? Inteligência Emocional? Competência interpessoal? Agilidade, audácia, criatividade e “criticidade”? Capacidade de construir, de realizar alguma coisa? Tomar iniciativa? Assumir riscos? Ser paciente e dar tempo, inclusive, para o desenvolvimento das ideias? Compreender a unidade complexa da natureza humana? Perceber a necessidade de ler implícito. Ter a consciência do infinito? (BARROS LEAL, 2001 apud SILVEIRA, 2002). Daí podemos nos questionar se estamos preparando o jovem para enfrentar tais dificuldades e incertezas da vida. Se nós estamos preparando o sujeito para aprender a viver, em cada momento, suas limitações na tentativa de superação.

Uma boa resposta para tais questionamentos é dada pelo conceito de máquina, proposto por John Von Neumann⁵⁵ (1946). Esse conceito pode ser ilustrado por uma fábula criada pelo próprio matemático. Nesta, uma nação precisaria remover uma montanha para passagem de uma estrada. Para tal empreitada, foram contratadas duas empresas. A primeira comprou os tratores padrão mais modernos do mercado e colocou-os a trabalhar. A segunda desenhou seus tratores simples, sem padronização e menos eficientes, com material disponível e tecnologia própria.

Nos primeiros meses de trabalho, a primeira empresa foi um sucesso e a segunda uma preocupação, enquanto os tratores padrão retiravam rocha e areia aos borbotões, as gambiarras da segunda empresa tinham comportamento pouco eficiente. Com o passar do tempo, a primeira empresa detectou a necessidade de fazer manutenção nos seus tratores, isso custou caro, pois as peças importadas e a mão de obra terceirizada têm seu preço. Alguns dos tratores não estavam mais em produção e não havia peças para substituição.

Enquanto isso, a segunda empresa resolvia os problemas de suas invenções nada ortodoxas, modernizava seus métodos e aumentava seu rendimento por dominar a própria tecnologia. O crescimento no rendimento dos tratores da segunda empresa se torna exponencial, enquanto que a produtividade dos tratores da primeira empresa é linear. Em determinado tempo, as máquinas da segunda empresa superam as máquinas padronizadas da primeira empresa, a montanha é removida, e o mais importante, a barreira tecnológica é superada por outras máquinas – as pessoas que criam, desmontam, operam, melhoram, projetam, avaliam e fazem a eficiência desses tratores.

⁵⁵ John Von Neumann é conhecido principalmente por ter formalizado o projeto lógico de um computador. Em sua proposta, sugeriu que as instruções fossem armazenadas na memória do computador. Até então, estas eram lidas de cartões perfurados e executadas uma a uma. Armazená-las na memória para então executá-las tornaria o computador mais rápido, já que, no momento da execução, as instruções seriam obtidas com rapidez eletrônica. Hoje, a maioria dos computadores segue ainda o modelo proposto por Neumann. Esse modelo define um computador sequencial digital em que o processamento das informações é feito passo a passo, caracterizando um comportamento determinístico (os mesmos dados de entrada produzem sempre a mesma resposta).

Essas pessoas se caracterizam por formar mais pessoas com iniciativa, competências e habilidades, o que as torna as verdadeiras máquinas de Von Neumann – máquinas que se otimizam e criam outras máquinas de Von Neumann. Professores deveriam se comportar como máquinas de Von Neumann (PIAZZI, 1986). Na formação de um NDMI (Núcleo de Desenvolvimento de Múltiplas Inteligências), devem-se considerar diversos fatores para que se atinja certo sucesso, sem deixar as perguntas anteriores sem resposta. Criar um ambiente rico para o desenvolvimento das múltiplas inteligências, embasado em meio de oficinas de labor e afastado das tradicionais salas de aula, exige o cumprimento de algumas premissas:

- i- motivar alunos para adquirir o hábito da leitura;
- ii- capacitar alunos para o uso de várias ferramentas e métodos de produção;
- iii- permitir aos alunos identificar, avaliar e resolver problemas reais, de ordem tecnológica e cotidiana;
- iv- utilizar o método científico atrelado ao trabalho da resolução dos problemas ou da criação de diapositivos para cumprir tal meta;
- v- estimular organização e elaboração de relatos dos trabalhos desenvolvidos.

As premissas acima são de ordem educativa, mas existem outras necessidades de ordem material para colocar um NDMI em funcionamento:

vi- Estrutura física: espaço livre para uma, ou mais, oficina(s) com maquinaria simples para trabalhar com metais, madeira, eletricidade e eletrônica. Uma pequena biblioteca tecnológica, ou seja: um acervo de dados técnicos e industriais. Uma área livre (céu aberto) para eventuais testes e trabalhos que não possam ser realizados em ambiente fechado. Outra sala com computador(es) e acesso à internet. E, é claro, uma sala para reuniões e orientação dos projetos desenvolvidos;

vii- ferramentaria: máquinas elétricas para furação, corte, acabamento, solda, entre outras atividades. Ferramentas de mão, como martelos, serrotes, chaves, formões, etc.;

viii- material de uso comum: os materiais de uso escolar, de escritório e de limpeza devem ser cedidos pela escola;

ix- material de uso nos projetos: madeira, metal, fios, solda, tinta, entre outros materiais utilizados pelos grupos de pesquisa

(alunos) são angariados na comunidade (materiais reutilizáveis) ou comprados pelos próprios alunos;

x- bibliografia: os livros técnicos e as edições de revistas e folhetos interessantes são adquiridos pelos grupos de trabalho. As pesquisas dos grupos são editadas e somadas ao acervo do NDMI.

Os alunos passariam por três estágios de participação no NDMI, seriam eles: **iniciante**, **intermediário** e **sênior**. Estes estágios não são uma distribuição hierárquica de poder, mas sim uma forma de organizar o grau de responsabilidade e participação dos alunos engajados no NDMI.

Os trabalhos são comunitários e não excludentes no NDMI, por exemplo: um participante é vocacionalmente dirigido para elaboração de relatórios, portanto, pode fazer isso em vários projetos, bem como um participante habilitado pode fazer trabalhos manuais para vários projetos. Inclusive, um mesmo cálculo, trabalho manual ou relatório não só podem como devem ser feitos por mais de um aluno.

Isso não impede que um aluno não tão bem dotado da capacidade de relatar venha a fazer relatórios, ou que outro pouco conhecedor de ferramentas venha a montar um dispositivo qualquer, muito pelo contrário: trabalhar nas áreas em que eles têm deficiência é a forma mais prática de melhorar o desempenho nestas.

O atributo do **iniciante** é assistir aulas teóricas e práticas sobre como trabalhar com madeira, metal, eletricidade e eletrônica. A carga horária seria de 2 aulas semanais para cada grupo de iniciantes; do **intermediário**: participar ou desenvolver um projeto para resolução de algum problema técnico ou para montagem de um dispositivo tecnológico realmente útil; **sênior**: os mesmos do intermediário, acrescidos do dever de orientar os intermediários nas suas tarefas; **estímulo – coordenador**, também chamado apenas de orientador: estimular ideias criativas dos alunos, ensinar as técnicas básicas aos iniciantes, supervisionar os trabalhos dos intermediários e seniores, chefiar reuniões mensais com cada sênior ligado com cada projeto desenvolvido no NDMI.

Os trabalhos são publicados na biblioteca da escola e no portal positivo e os melhores participam de feiras e mostras científicas. Dessa forma, em poucos anos, forma-se uma biblioteca própria de trabalhos do NDMI. Na Figura 2, é apresentado um fluxograma logístico do NDMI:

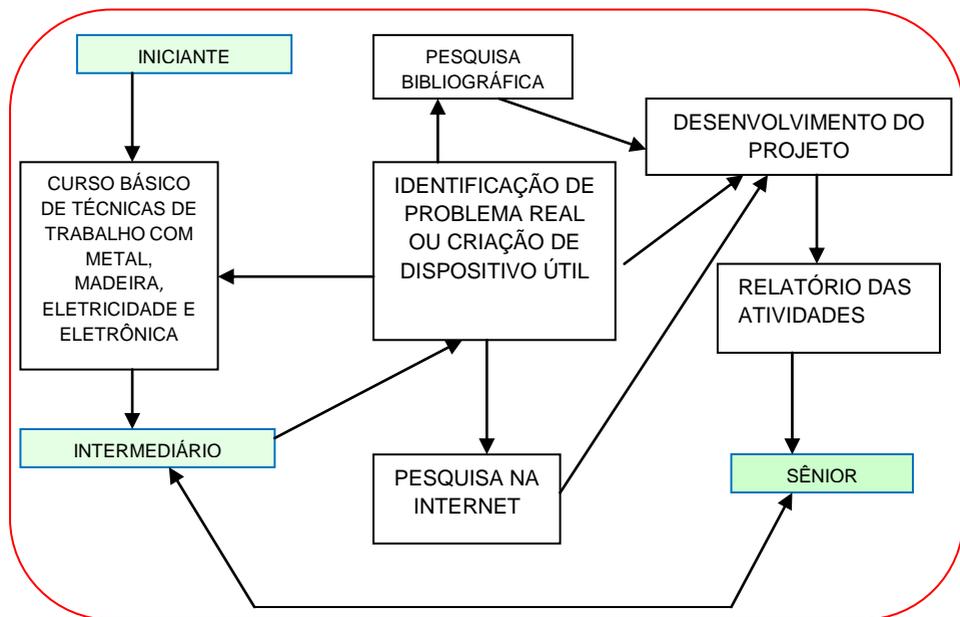


Figura 2 – Fluxograma Logístico

Esse modelo de praxis de ensino serve para toda e qualquer área do conhecimento humano e pode ser adaptada de acordo com as situações enfrentadas pelo grupo no decorrer do trabalho (SANTOS, 1994-1999).

A secretaria especial de direitos humanos do nosso país, mundialmente premiada pelos trabalhos em cidadania em 2005, faz um laço direto entre direitos humanos e desejos humanos, bem como ressalta a importância de ambos para um real desenvolvimento da sociedade. Pode-se dizer que, para construir um futuro melhor, é preciso desejar um futuro melhor. Antes mesmo de desejar é preciso considerar a possibilidade desse melhor futuro – o que exige informação e consciência.

Basicamente, a cidadania envolve uma atitude em prol do nosso futuro, embebida em um desejo positivo de sucesso que considere as informações importantes para que isso aconteça. Algumas formas de fortalecer esse sentimento de cidadania é

popularizar e democratizar o uso de ferramentas computacionais – mesmo que não sejam de ponta tecnológica – permitindo, assim, que todos tenham acesso às informações disponíveis na internet e possam utilizá-las para seu crescimento pessoal, social e cultural. Além disso, inventar usos possíveis e variados para sucata tecnológica também evita seu acúmulo como lixo concentrado em metais pesados e sintéticos dificilmente recicláveis (DHNET, 2011).

2.2 Fundamentos Técnicos e Científicos

Um robô é um conjunto de sistemas que acumula informações sobre realizar uma tarefa e, depois de acionado, repete a tarefa ordenada quantas vezes for preciso, com precisão e exatidão. Para isso, ele precisa de um conjunto de estruturas engenhosas acopladas, a começar por um sistema mecânico confiável denominado servo.

Outra parte importante é o controlador do servo, que pode ser um sistema eletro-eletrônico específico ou um computador. O computador precisa de um programa, ou seja, de uma série de rotinas para controlar o servo. Este programa define toda a capacidade de trabalho do robô, bem como sua capacidade de armazenar, julgar e repetir informações na decodificação digital ou no movimento real.

Para que o servo mecânico consiga se comunicar com o controlador e vice-versa, é preciso uma interface, que não passa de uma placa de circuito que casa propriedades eletroeletrônicas do servo e do controlador, evitando conflitos de voltagem, amperagem, frequência e polaridade. Pode-se afirmar que projetar e construir um robô possui o valor inestimável de cultivar nos pupilos participantes do mesmo um espírito de pesquisador tecnológico.

Em outras palavras, ele permite desenvolver uma mentalidade científica prática com uma visão da necessidade real de aplicar conceitos científicos para desenvolver bens que funcionem cada vez melhor, sejam cada vez mais econômicos, tenham maior velocidade de acesso, realizem cada vez mais tarefas, sejam mais leves e ocupem menos espaço, além de consumir cada vez menos energia. Na Figura 3, está um esquema lógico do funcionamento mecatrônico (robótico):

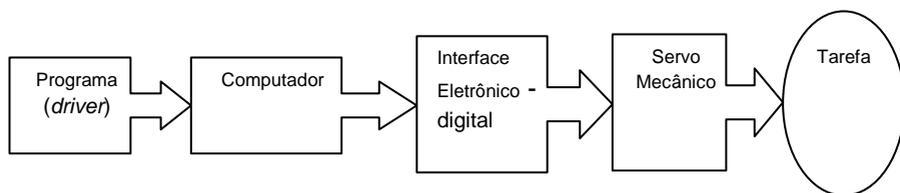


Figura 2 - Fluxograma Mecatrônico (SANTOS, 1996)

Ao fazer o caminho inverso, da tarefa para o computador, projeta-se um equipamento robótico. Determinada a tarefa e projetado o referente servo mecânico para executá-la, passa para a escolha do conjunto que alimenta e controla os motores: interface e computador. Montado o *Hardware* (estruturas físicas), pode-se pensar no *software* (programa ou *driver*) (SANTOS, 1994;1999).

Uma interface de baixo custo voltada para o controle mecatrônico pode ser construída a partir de componentes eletrônicos simples – resistores, capacitores, transistores, placa de circuito impresso, entre outros, evitando o uso de C.I. (circuitos integrados) com maior custo. Como a maioria dos computadores produzidos antes da conexão USB vinham equipados com uma saída paralela CENTRONICS para impressora, pode-se dizer que essa porta digital seria um bom gargalo para ligar uma interface – até mesmo por que a impressora é um bom exemplo de servo robótico (SANTOS, 1994;1999).

A saída padrão CENTRONICS de 8 *bits* é comum no padrão IBM/PC de computadores pessoais (a maioria dos computadores pessoais produzidos no planeta), bem como em padrões diferenciados como o padrão MSX. No BASIC, a linguagem de programação mais acessível entre as linguagens não iconizadas, existem funções que enviam sinais para a saída paralela de impressora, tanto que é possível imprimir usando o comando LPRINT do BASIC. Na Figura 4, há um esquema frontal da saída padrão CENTRONICS:

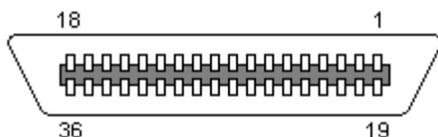


Figura 3 - Conector padrão CENTRONICS (GOOGLE, 2011)

O BASIC envia informações para um periférico de saída qualquer, utilizando o comando OUT. Sabendo o endereço do BUS para impressora, é só enviar o sinal certo para o BIT certo que se cria um programa ou *driver* de controle robótico. Na Figura 5, há imagens dos terminais de um cabo de conexão paralela CENTRONICS utilizados em computadores pessoais:



Figura 4 - Terminais do Cabo CENTRONICS (GOOGLE, 2011)

No caso do padrão MSX, computadores que até hoje funcionam, apesar de sua fabricação ser da década de 80, pode-se ler o quadro de pinagem do BUS paralelo de impressora nos próprios manuais dos computadores e verificar cada dupla de pinos. No Quadro 1, está a relação entre o sinal e a pinagem do conector:

Quadro 1 - Sinal x Pinagem CENTRONICS MSX (EPCOM, 1985)

PINO	SINAL
02	D0
03	D1
04	D2
05	D3
06	D4
07	D5
08	D6
09	D7
16	TERRA (GND)

Ao todo, tem-se 1 BYTE de informação, onde cada pino representa 1 *bit*. Usando os pinos aos pares, pode-se fechar até quatro circuitos paralelamente, com a capacidade, ainda, de inverter o sinal elétrico de cada par, totalizando (4 circuitos x 2 sinais de voltagem) oito movimentos.

A instrução **OUT &H91,N** manda uma instrução para a impressora, cujo endereço é &H91. O “N” indica o valor do circuito a ser acionado. No Quadro 2, há uma relação entre o valor decimal de N, seu valor binário e o efeito obtido nos motores ligados na interface.

Indicando teclas que assumem os valores tabelados e um programa que reconheça as teclas de modo tal que, no momento que uma delas é pressionada, uma mensagem seja enviada para a impressora com o valor equivalente ao movimento desejado, fecha-se o ciclo entre periféricos e computador (SANTOS, 1994-1999; EPCOM’, 1985; EPCOM”,1985; PIAZZI et al., 1986; LUZ et al., 1986).

Quadro 2 - Relações entre valores de N e Motores do Servo (SANTOS, 1996)

Valor decimal (N)	Valor Binário	Efeito nos motores
0	00000000	desligado
1	00000001	motor1 - sentido normal
2	00000010	motor1 - sentido inverso
4	00000100	motor2 - sentido normal
8	00001000	motor2 - sentido inverso
16	00010000	motor3 - sentido normal
32	00100000	motor3 - sentido inverso
64	01000000	motor4 - sentido normal
128	10000000	motor4 - sentido inverso

Outro comando, o CHR\$, também do BASIC, pode muito bem ser aplicado para criar esse efeito. Depois de selecionadas as teclas que correspondem a cada sinal (normal ou inverso) de cada par de pinos (8 *bits*), sabe-se que, no final do cabo para impressora, está ocorrendo o envio de sinais TTL (voltagem baixa). Nesse ponto, inicia a confecção de quatro amplificadores eletrônicos para que esses sinais TTL sejam elevados até a voltagem de trabalho dos motores do servo.

Os amplificadores devem ser conectados em uma fonte que forneça potência suficiente para os motores e devem ter a entrada soldada no conector “fêmea” da impressora (o mesmo que vem soldado nas impressoras paralelas) de modo tal que o par de fios de entrada de cada amplificador seja unido ao par de pinos especificados no Quadro 1. O amplificador 1 se liga nos pinos D0 e D1 e assim por diante até que os dois últimos pinos conectem o amplificador 4.

Desse modo, é obtido o controle de 4 motores, cada um ligado na saída de cada amplificador. O conjunto de amplificadores é o *hardware* chamado até aqui de interface (SANTOS, 1994;1999; EPCOM', 1985; EPCOM",1985; PIAZZI et al., 1986; LUZ et al., 1986). A construção de um dos amplificadores pode ser feita com os seguintes materiais:

- i. 2 transistores TIP120, ou superiores, modernos;
- ii. 2 transistores TIP125, ou superiores, modernos;
- iii. 4 resistores 10Kw 1/8w, ou para maior potência, caso o servo exija;

- iv. 1 capacitor despolarizado de 220 μF (ou 2 eletrolíticos de 220 μF);
- v. 1 conector “fêmea”, 36 pinos, CENTRONICS⁵⁶;
- vi. bateria, eliminador de pilhas ou pilhas;
- vii. fios, solda, placa para impresso, “percloreto” de ferro, estanho, soldador.

Os quatro amplificadores podem ser montados em separado ou em uma só placa. De qualquer forma, o importante é que eles fiquem conectados corretamente no CENTRONICS, o qual pode ser soldado, inclusive na própria placa. Finalmente, pode ser conectado o cabo de impressora entre a interface e o computador, o que permite rodar o programa e ver os motores girando comandados pelo periférico de entrada do computador.

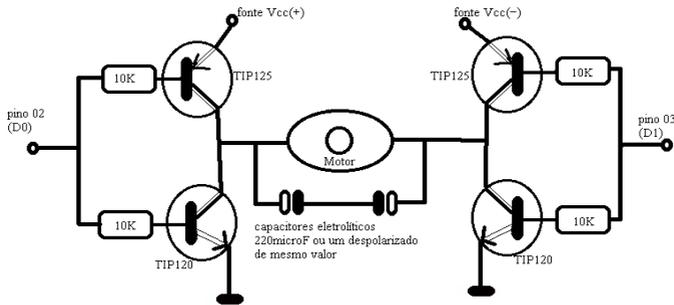
Nesse momento, pode-se montar o robô usando os motores e utilizar a linguagem de programação para fazer incrementos ao *driver*, como calibrar a potência de cada passo de cada motor, as pausas (intervalos) entre os movimentos e tudo mais que já foi citado anteriormente. A Figura 6 mostra o esquema eletrônico de um dos quatro amplificadores que formam a interface.

Uma interface equivale a quatro projetos destes. A escolha em produzir placas pequenas e independentes ou uma placa com os quatro amplificadores depende apenas dos interesses de cada projeto de controle robótico que está sendo executado (SANTOS, 1994-1999). As tarefas de ordem prática como soldagem, confecção de placas eletrônicas impressas, como utilizar os componentes eletrônicos, podem ser aprendidas por cursos a distância ou por cursos gratuitos na internet.

A confecção das placas pode ser feita pessoalmente ou terceirizada. Naturalmente, confeccionar o material é mais coerente com a proposta de Von Neumann. O programa *driver* pode ser confeccionado em BASIC ou qualquer outra linguagem. A opção pelo BASIC pode ser revertida em uma versão mais moderna em VISUAL BASIC, mas iconizar a programação é deixar de ver a matemática embutida na lógica de programação (SANTOS, 1994;1999; IUB, 1994; MANN, 1969; MASSUN, 1993).

⁵⁶ AMP e AMPHENOL são sinônimos de CENTRONICS.

Figura 5- Esquema Eletrônico de Amplificador



Discussão e Conclusões

Atualmente, são dezoito (18) anos de experiências acumuladas no desenvolvimento de protótipos de casas em que portas, janelas, lâmpadas, ventiladores, portões e outros aparatos são controlados via mecatrônica. Além de barcos, fabriquetas de biscoitos, modelos de guindastes, batiscafos, dosadores de medicação ou nutrientes, controladores de fluxo de água, cadeiras de rodas e, principalmente, trabalho na formação de pessoas que se concentram em situações reais e apresentam soluções criativas e eficientes para resolver tais situações.

Independentemente da área escolhida para ganhar a vida ou para dedicar esforços, o mais importante é a passagem desse modo de operar onde cada um se constrói e reconstrói de acordo com uma tarefa coletiva a ser feita. O NDMI é uma proposta que não substitui a escola como tal, mas, muito pelo contrário, complementa essa escola, permitindo que alunos com vocação técnico-científica desenvolvam suas habilidades em harmonia com colegas mais vocacionados para o esporte ou para letras e artes – sendo que estes últimos não se excluem da proposta.

Uma nação como a nossa poderia servir-se da proposta para alavancar a formação de pessoas que constroem pessoas pelo convívio não pela pregação ou pelo dogma, não pela imposição de ideias, mas pelos objetivos comuns, pelo trabalho comum e pelo exemplo produtivo.

REFERÊNCIAS

EPCOM'-SHARP Equipamentos. **Manual do Usuário HB-8000**. Zona franca de Manaus, 1985.

EPCOM"-SHARP Equipamentos. **Manual BASIC Home Computer HB-8000**. Zona franca de Manaus, 1985.

LUZ, H. et al. **Programação avançada em MSX**. São Paulo: Aleph, 1986.

PIAZZI, P. **Aprofundando-se no MSX**. São Paulo: Aleph, 1987.

PRIMI, R. et al. Competências e Habilidades Cognitivas: Diferentes definições dos Mesmos Construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.17, n.2, 2001, p.151-159.

SANTOS, J. A. dos. **Controlador Robótico Totalmente Programável, Despertador para deficientes auditivos, Embarcação robótica, Casa inteligente**. Pelotas: NDMI-CSJ, 1994; 1999.

SILVEIRA, R. L. Competências e habilidades pedagógicas. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2002 (ISSN: 1681-5653).

STRUNCK E. et al. Competências e habilidades para alfabetização científica: Percepções dos professores das escolas municipais de Biguaçu – SC. **Anais da 58ª reunião anual da SBPC**, Florianópolis, SC, Brasil, jul. 2006.

PROBLEMATIZANDO A AVALIAÇÃO NA EAD: NOSSA PRÁXIS NO CURSO DE PEDAGOGIA – UAB/FURG⁵⁷

*Rita de Cássia Grecco dos Santos
Janaina Borges da Silveira
Yoissell López Bestard*

1. Introdução ou apresentando nossas inquietações!

O presente trabalho tem como objetivo problematizar o processo de avaliação empreendido na disciplina Fundamentos da Educação III – Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia, modalidade educação a distância, da Universidade Federal do Rio Grande, vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB/FURG, em sua 2ª oferta; a partir de nossa condição de Professora Pesquisadora-Conteudista e Tutora.

Tal disciplina teve como objetivo geral a apropriação de alguns conceitos sobre os processos pedagógicos a partir de implicações histórico-filosófico-sociológicas, discutindo principalmente as relações presentes entre Filosofia, Antropologia Filosófica e Educação junto à prática pedagógica, a partir de discussões sobre o cotidiano educacional brasileiro.

Para tanto, foram planejadas e posteriormente disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem – AVA Moodle/FURG oito semanas de aulas, as quais continham textos e vídeos para embasar e orientar de forma teórico-prática as discussões propostas por nós, Professora e Tutoras⁵⁸. Além disso, ao longo desse período, foram propostas tarefas avaliativas de distintas naturezas. Cabe salientar, que estas atividades foram realizadas no ambiente virtual, posto que, como avaliação presencial, foi proposta uma prova discursivo/reflexiva, na qual os estudantes do Curso puderam ter como material de apoio a consulta aos textos disponibilizados no referido AVA.

⁵⁷ Texto originalmente publicado nos Anais do VII Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Educação do(a) Trabalhador(a), promovido pela FURG, em 2013.

⁵⁸ Nesta disciplina, contamos com o trabalho da Professora Pesquisadora-Conteudista e dos Tutores a Distância.

No decorrer da disciplina, realizamos reuniões semanais para discussão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, culminando com a percepção da necessidade de serem revistos alguns pontos, principalmente no que diz respeito à avaliação. Acreditávamos que com maior tempo para a realização das tarefas as mesmas teriam melhor qualidade, no que diz respeito à apropriação de conceitos. No entanto, o que percebemos em alguns polos foi que os estudantes, de modo geral, acessavam pouco o espaço da disciplina, recorrendo/acessando os textos de apoio somente às vésperas do envio de tarefas.

Constatamos que, na sua maioria, os estudantes entravam pouco em contato com os Tutores a Distância para sanar dúvidas em relação aos textos ou atividades. Foi necessário que houvesse o “resgate” desses estudantes ao ambiente, com a finalidade de aproximá-los cada vez mais das discussões, proporcionando através das atividades e fóruns debates mais argumentativos. O papel do tutor é justamente o atendimento ao discente, sempre de modo que se possa esclarecer dúvidas e questionamentos sobre a disciplina. Como argumenta Mill (2007), ao ressaltar o papel do tutor da seguinte maneira:

O que caracteriza este trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação tecnológica. Justamente por ser um novo parceiro na construção do conhecimento e pela falta de práticas e modelos educacionais aos quais pudemos ter acesso, o trabalho do tutor requer atenção e cuidado de toda a equipe envolvida em EaD (2007, p.133).

O referido autor destaca ainda que, o tutor precisa ser visto como elemento chave para o desenvolvimento do aluno ao longo do curso, tendo papel fundamental no sucesso dos Programas de Educação a Distância. A pouca procura para esclarecimentos refletiu-se nitidamente nos fóruns, pois a discussão empreendida não indicava a devida apropriação teórica, não raro os argumentos serem rasos. Posto que, aspectos importantes dos textos propostos, mesmo com as intervenções da Professora e das Tutoras, não eram contemplados.

Vendo o pouco entrosamento das estudantes no processo de formação referente à disciplina de Fundamentos III, nosso grupo de

Professora e Tutoras, tomou a decisão de apresentar as notas das tarefas apresentadas no espaço virtual após a realização da prova final, como tentativa de engajamento do grupo nas discussões propostas. No entanto, pouco mudou, pois os fóruns continuaram com participações sem apropriação teórica e pouca discussão.

O que mais chamou a atenção foi a ansiedade das estudantes para a prova. A partir do que observamos na aplicação da prova, em alguns polos, verificamos que um número significativo de estudantes recorreu pela primeira vez ao material da disciplina apenas no momento da prova. Assim, como estavam realizando as primeiras leituras naquele instante, isso denunciou a falta de preparo e acompanhamento da disciplina durante as oito semanas.

Esta situação nos incitou alguns questionamentos: Como envolver os estudantes nas temáticas propostas? Como avaliar em um Curso EaD? Como criar meios pedagógicos para que os estudantes tenham interesse na realização das tarefas e participações com qualidade nos fóruns de discussão, assumindo seu protagonismo no processo de aprendizagem?

2. Percorso Metodológico

Para que pudéssemos responder às nossas inquietações e, sobretudo, ter conhecimento das percepções dos estudantes acerca da temática em específico, propomos em todos os polos, a participação em uma pesquisa; justamente para que chegássemos à compreensão dos alunos acerca de como deve ser a avaliação no curso de Pedagogia em EaD.

Para a coleta de dados, organizamos a aplicação de um Questionário aos alunos de todos os polos do curso de Pedagogia (Santa Vitória do Palmar - SVP, Santo Antônio da Patrulha - SAP, São José do Norte - SJN e São Lourenço do Sul - SLS).

A participação dos alunos foi voluntária e cada sujeito que se dispôs a participar da pesquisa assinou um Termo de Consentimento, autorizando a utilização dos dados. No total, participaram 73 sujeitos, e as tutoras presenciais dos polos de SAP e SJN como indica o quadro abaixo em seus respectivos polos.

Quadro 1

Polo	Nº total de alunos	Nº total de respondentes	Tutoras respondentes
SVP	29	21	0
SJN	9	9	1
SAP	28	28	1
SLS	15	15	0

Importar frisar que, na análise dos dados, buscamos apreender as categorias e não defini-las *a priori*.

3. A avaliação no Ensino Superior na modalidade a distância

Compreendemos que a avaliação é uma das mais significativas dimensões do processo educativo, por reconhecer seu potencial formativo. Nesse sentido, também reconhecemos que esta dimensão é preñe de distintas interpretações, mitos e tabus. E no que tange a EaD essas distintas interpretações são ainda maiores, tendo em vista que a apoio dos modelos de avaliação têm origem nas experiências com a educação presencial.

Entendemos que a avaliação da aprendizagem em EaD como processo sistemático e contínuo, deve estar de forma unificada ao processo formativo, à construção dos conhecimentos pelos alunos e ao trabalho dos professores. Sendo assim, a avaliação é um compromisso de todos os envolvidos, conforme enfatiza Demo, quando afirma que “[...] qualquer processo profundo e comprometido de aprendizagem há de considerar a avaliação como seu componente intrínseco e permanente” (1998, p.283).

Ainda em relação à avaliação, Romão destaca que: “A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é também, um processo de conscientização sobre a 'cultura primeira' do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos” (1998, p.101).

A avaliação caracteriza-se como sendo um movimento sucessivo que acontece ao longo do curso. Neste contexto é preciso analisar a avaliação como uma dinâmica complexa, não linear, refletindo sobre os “[...] percursos individuais de aprendizagem que se dão no coletivo e em múltiplas dimensões” (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p.9). E, em um modelo de avaliação centrada na aprendizagem, devemos nos ater na proposta didático-pedagógica enquanto

concepção de ensino e nas relações estabelecidas no processo de ensinar e aprender.

De acordo com Zabala, para ensinar é preciso “[...] partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem [...] e que por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a “por que ensinamos” e “como se aprende”” (1998, p.33).

Sendo a avaliação considerada no todo e ao longo do processo, ela deve permitir a construção do conhecimento e, sobretudo, suscitar relações junto às práticas educativas, desse modo apresentamos ao longo da disciplina indicações de atividades e textos que possibilitassem tanto a constituição de saberes e argumentos, bem como o auxílio da efetivação real do ensino e das aprendizagens.

Na EaD um dos principais objetivos é desenvolver a capacidade crítica do aluno, frente às situações concretas do seu cotidiano e frente a suas próprias experiências. Diante disso, Freire afirma que “[...] a finalidade de qualquer ação educativa deve ser a produção de conhecimentos que aumenta a consciência e a capacidade de iniciativas transformadoras dos grupos” (1980, p.10).

O fórum como interface na EaD, espaço potencial de autoria e avaliação, contempla dados quantitativos e qualitativos, pois “[...] prevê a visualização do conteúdo e o mapeamento das contribuições individuais dos participantes e sua interconexão com as contribuições de outros participantes” (BASSANI; BEHAR, 2006, p.3). Como proposta de avaliação no ambiente virtual, o fórum apresenta uma dinâmica que assim pode ser descrita:

O valor de troca de uma mensagem se constitui a partir do efeito que uma mensagem/contribuição produz no grupo, onde, quanto maior o número de mensagens vinculadas à mensagem original, maior o valor desta mensagem. O tipo da mensagem refere-se às características do texto postado, que pode ser um comentário, resposta, reflexão, pergunta e outros. Assim como o conteúdo, o tipo da mensagem também pode estar relacionado à continuidade ou não de uma troca (BASSANI; BEHAR, 2006, p.3-4).

Deve ser considerada, principalmente, a qualidade das discussões que permeiam o espaço-fórum e como acontece a

apropriação dessas problematizações pelos envolvidos, valorizando as construções textuais dos alunos, de maneira contínua e processual (ABREU, 2006). Uma vez que, os fóruns de discussão e as atividades que são postadas nos AVA são meios investigativos dessa avaliação, sendo esta então qualitativa. Segundo Piletti:

[...] visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos educacionais, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo (1987, p.190).

Nessa modalidade de ensino, o aluno necessita ter um protagonismo no processo de aprendizagem, assumindo uma postura independente, tendo iniciativa e autonomia no processo de formação que a Universidade propõe, pois caso aconteça o contrário, certamente ele não terá êxito. Ainda, o empenho do acadêmico na modalidade EaD deve estar pautado na participação das atividades oferecidas pelo professor, bem como sua análise crítica sobre a temática proposta, garantindo a ênfase de suas ações na socialização de seus conhecimentos.

Desse modo, tendo discussões com embasamento teórico e, no momento propício, professor e tutor farão as intervenções cabíveis na socialização das discussões. A avaliação da aprendizagem em EaD: “[...] é pensada em uma abordagem formativa, levando em consideração as especificidades desta modalidade de ensino, que cada vez mais exige do aluno interação, autonomia e colaboração” (OLIVEIRA; CRUZ, 2010, p.10).

A respeito do que é avaliação e como a mesma deve ser feita os alunos responderam que é uma forma de avaliar de acordo com o conhecimento adquirido e de verificar o grau de conhecimento do educando. O processo avaliativo pode ser realizado através de seminários e provas. Destacamos o discurso de um dos sujeitos referindo-se a essa questão:

S12⁵⁹ - SVP: Avaliação é um método usado e de grande importância na vida acadêmica do aluno

⁵⁹ Atribuímos a letra “S” junto ao número para denominar o sujeito da pesquisa ao lado da sigla do polo.

para que o aluno possa fazer uma reflexão do que precisa ser revisto e aprimorado e para o professor saber se seus métodos de ensino estão atingindo os objetivos propostos.

No polo de SAP, as estudantes e tutora presencial, de um modo geral, apresentaram que avaliação corresponde a método/instrumento/ferramenta para medir o que o aluno sabe. Mesmo com essa concepção apresentada, algumas estudantes responderam que é um processo que vai demonstrar os conhecimentos dos alunos adquiridos ao longo de um período. Isto demonstra que neste polo ainda não está claro o que elas acreditam o que de fato corresponde à avaliação. Nesse sentido, a estudante 28 de SAP expõe que:

Ao longo da disciplina proporcionamos aos alunos diferentes recursos didáticos e distintas ferramentas de avaliação como sessão de filmes e vídeos, escrita de resenha, interação em fóruns e a prova. Assim, entendemos que de acordo com as especificidades da EaD, é essencial que a avaliação aconteça de forma diferenciada, conforme corrobora Silva, afirmando que:

A avaliação da aprendizagem na sala de aula online requer rupturas com o modelo tradicional de avaliação historicamente cristalizado na sala de aula presencial. Se o professor não quiser subutilizar as potencialidades próprias do digital online, ou se não quiser repetir os 3 mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá de buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto mesmo da docência e da aprendizagem e aí redimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e sua própria atuação (2006, p.23).

Os alunos também enfatizam a avaliação diferenciada na EaD: “S2 - SJJN: uma forma diferente e complexa de Educação que abrange diferentes pessoas (alunos) com particularidades, objetivos, formas e tempo disponível distintos”.

De modo geral, os estudantes do polo de SAP comentaram que o modo como acontece a avaliação na EaD é satisfatório, pois apresenta modos diversificados ao longo do processo. Por vezes se torna difícil pela solidão e a expressão ser mais pela forma escrita. No

entanto, alegam que não se consegue perceber de fato o que foi assimilado, pois há atividades em grupos e isso acaba distanciando o olhar de como está se dando realmente a aprendizagem. No polo de SVP em geral, os alunos o consideram um processo importante e o qualificam como bom, já que o mesmo considera as capacidades de cada um. A maioria acredita que seja um processo com atividades bem diversificado. O discurso de um sujeito de SVP nos chamou a atenção: “S6 - SVP: Acho que deveríamos ter um peso maior nos trabalhos presenciais e a media devia ser 7,0”. A participante 10 do polo de SJN contempla outra questão quanto a avaliação à distância: [...] não é tão diferente da educação presencial. Acredito até que à distância o aluno é mais avaliado quantitativamente.

4. Considerações Finais

Tais discussões que surgem quanto à dinâmica do Curso à distância, assim como, os métodos de avaliação nesse espaço, demonstram a preocupação em estabelecer um padrão de qualidade, o que é percebido nas tarefas diversificadas, propostas no ambiente virtual, no entanto, em determinadas situações tais atividades são consideradas de forma quantitativa, o que é preocupante enquanto processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Quanto à aplicação da prova, a maioria dos alunos se dispõe a favor do emprego da mesma, destacando ser mais um modo de avaliação e que exige empenho como os outros. Como no polo de SAP, que na maioria das respostas apareceu que gostam da prova, pois assim se obrigam a estudar. No polo de SLS nos chamou a atenção que os alunos apontam que a avaliação precisa ter mais provas e menos trabalhos, e surgiu a questão do trabalho diário realizado pelo AVA. Algumas apontaram que a palavra assusta, mas quando formulada de forma que se possa pensar sobre os conteúdos discutidos se torna fácil. Uma minoria dos sujeitos não gosta desse tipo de avaliação:

Os alunos, de modo geral, percebem a avaliação como um momento de crescimento e aprendizagem, pois é através da avaliação que eles percebem o quanto aprenderam e o quanto estão adquirindo novos conhecimentos.

Assim, depois da realização e análise dos questionários aplicados a todos os alunos, perceberemos que mesmo tendo vários meios de avaliação fica confuso compreender qual seria o melhor para a modalidade EaD, tendo em vista que em nossa amostra de

dados não houve destaque para nenhum tipo de avaliação. Em todos os polos os estudantes comentam da importância dessa diversidade no processo avaliativo, porém não houve um número expressivo para um em específico.

Na concepção dos estudantes todos os meios são bons, mas que mesmo assim ainda são resistentes na participação das tarefas virtuais. Percebemos ao longo da disciplina essa resistência pela abstenção dos alunos nas participações e discussões dos fóruns. O discurso dos estudantes de todos os polos por ora defende a EaD com toda a sua especificidade, por ora compara muito ao presencial. Desse modo, pensamos que o perfil de alguns alunos está ainda voltado para a modalidade presencial, e talvez isso dificulte na sua organização quanto ao ritmo em que vai trabalhar nas disciplinas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana, **Avaliação em EaD** – Valorizando os dizeres dos alunos. III Congresso Online – Observatório para a CiberSociedade, 2006. Disponível em: <<http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=857&llengua=po>> Acesso em 28/02/2013.

BASSINI, P.; BEHAR, P.. **Análise das interações em ambientes virtuais da aprendizagem**: uma possibilidade para avaliação da aprendizagem em EAD. CINTED-UFRGS, v.4, n.1, jul./2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14044/7932>> Acesso em 28/02/2013.

DEMO, Pedro. **Questões para teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MILL, D. et al. **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância**: o tutor e sua importância nesse processo. Texto impresso, 2007.

LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1987.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, João Francisco. Avaliação no Ensino a Distância. **Revista Iberoamericana de Educacion**, 2008. Disponível em: <<http://www.rioei.org/deloslectores/1372Severo.pdf>> Acesso em: 25/02/2013.

OLIVEIRA, V.; CRUZ, F.M. **A Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: um estudo sobre as concepções docentes na EaD online.** 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, UFPE, 2010. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/simposio2010.html> Acesso em 28/02/2013.

SILVA, Marco. O Fundamento Comunicacional da Avaliação da Aprendizagem na Sala de Aula Online In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (orgs.). Avaliação da Aprendizagem em Educação Online. São Paulo: Loyola, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Trad. Ernani Rosa Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre os autores

Artur Rodrigo Itaquí Lopes Filho

Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Mestre em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Doutorando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. *E-mail:* artursan@gmail.com

Fabiana Lopes de Souza

Professora de Artes Visuais da Prefeitura Municipal de Pelotas/RS, Licenciada em Artes Visuais e Especialista em Artes Visuais – Ensino e Percursos Poéticos, pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Mestranda em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes/UFPel. *E-mail:* fabilopes2001@yahoo.com.br

Flávia Marchi Nascimento

Professora Assistente do Curso de Dança da UFPel, Licenciada em Educação Física, Especialista em Pesquisa em Educação Física e Mestre em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física – ESEF/UFPel, Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação – GPEFE/UFPel e Associada na ANDA – Associação Nacional de Pesquisadores em Dança. *E-mail:* flavia.marchi@hotmail.com

Janaína Borges da Silveira

Tutora a Distância na Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG, Pedagoga pelo Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – IE/FURG e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação – PPGEDU/FURG. *E-mail:* janaina.borgesdasilveira@gmail.com

Jorge da Cunha Dutra

Professor Substituto do Instituto de Educação da FURG – IE/FURG, Licenciado em Pedagogia pela FURG e Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – PPGE/FaE/UFPel. *E-mail:* profdutrajc@gmail.com

José Augusto dos Santos Júnior

Professor dos Colégios São José e Gonzaga, em Pelotas/RS, Licenciado em Química pela FURG, Mestre em Química pela UFPel e Doutorando em Química Inorgânica pelo Programa de Pós-Graduação em Química da UFPel. *E-mail:* zedaquimica@hotmail.com

Lúcia Bergamaschi Costa Weymar

Professora Adjunta da UFPel, Pesquisadora Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Metodologias e Teorias do *Design* e Coordenadora da Comissão da Revista Paralelo 31, do PPGAV do Centro de Artes. Graduada em Artes Plásticas pela FURG, Mestre em Ciências pela UFPel e Doutora em Comunicação Social pela PUCRS. *E-mail:* luciaweymar@gmail.com

Mariângela da Rosa Afonso

Professora Associada da Escola Superior de Educação Física – ESEF/UFPel, Licenciada em Educação Física pela UFPel, Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho, Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. *E-mail:* cafonso@terra.com.br

Maristani Polidori Zamperetti

Professora Adjunta na área de Fundamentos da Educação no Centro de Artes da UFPel, atuando no Curso de Pós-Graduação em Artes, Especialização *Lato Sensu*, Área de Concentração: Artes Visuais. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: “Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais. Licenciada em Educação Artística - Artes Plásticas pelo CA/UFPel e Doutora em Educação pelo PPGE-FaE/UFPel. *E-mail:* maristaniz@hotmail.com

Mauro Augusto Burkert Del Pino

Professor Adjunto da UFPel, Licenciado em Disciplinas Especializadas de 2º Grau pela UFPel, Especialista em Ensino pela UFPel, Mestre e Doutor em Educação pela UFRGS. Atualmente, atua como Reitor da UFPel. *E-mail:* mauro.pino1@gmail.com

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Professora Adjunta no IE/FURG. Pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE-

FaE/UFPEL e Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais da UFPEL, EDUCAMEMÓRIA – Educação e Memória e Núcleo de Documentação da Cultura Afro-Brasileira ATABAQUE da FURG, Socióloga e Licenciada em Ciências Sociais e Especialista em Sociologia e Política pelo Instituto de Sociologia e Política – ISP/UFPEL, e em Formação para o Magistério – Administração e Supervisão Escolar pela Faculdades Integradas de Amparo – FIA, Mestre e Doutora em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. *E-mail:* ritagrecco@yahoo.com.br

Yoisell López Bestard

Licenciado em Cultura Física e Desporto e Mestre em Atividade Física na Comunidade pelo Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo, em Cuba, aluno da Especialização em Educação Física Escolar do IE/FURG e Doutorando em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG, sendo Bolsista CNPq. *E-mail:* ylbestard@gmail.com

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção



Ministério da
Educação

