

BANTU

REVISTA DE EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL



Revista Bantu

2018 ANO 1 NÚMERO ESPECIAL VOLUME 1

Conselho Editorial

Prof. Dr. Walesson Gomes Silva, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG - Escola de Design, Brasil.

Profª Dra. Ivanete Bernardino Soares, Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP, Brasil.

Profª Dra. Elizabete Conceição Santana, Universidade do Estado da Bahia/ UNEB, Brasil.

Profª Dra. Shirley de Lima Ferreira Arantes, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Prof. Dr. Marcos Gonçalves Maciel, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Prof. Dr. Antonio Carlos Figueiredo Costa, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª Dra. Julia Calvo, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC-MG, Brasil

Profª Dra. Andréa Lourdes Ribeiro, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Prof. Dr. Pablo Luiz de Oliveira Lima, Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Brasil.

Profª. Dra. Polyana Aparecida Valente, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª Dra. Ludmila Salomão Venâncio, Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Brasil.

Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira, Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Brasil.

Prof. Dr. Márcio D’Olne Campos, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Brasil

Prof. Ph.D. Emanuele Colombo, *DePaul University*, Chicago/EUA.

Revisores

ProfªMe.Gislene Ferreira Silva, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Prof. Me. Aciomar Fernandes de Oliveira, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Editores de Seção

Profª Dra. Delzi Alves Laranjeira, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª. Me. Ana Paula Martins Corrêa Bovo, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Prof. Dr. Emmanuel Duarte Almada, Universidade do Estado de Minas Gerais/ UEMG, Brasil.

Prof. Me. Aciomar Fernandes de Oliveira, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª Dra. Welessandra Aparecida Benfica, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Prof. Dr. Andreelino Filho, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª Me. Cássia Moreira Jardim, Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil.

Prof. Me. Radamés Andrade Vieira, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª Me. Gislene Ferreira Silva, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª Me. Maria Perpétua dos Reis, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Profª Me. Romilda Oliveira Alves, Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Brasil.

Linha editorial

A **Bantu, revista de Educação, História e Patrimônio Cultural**, surge no intuito de contribuir com mais um espaço de divulgação de pesquisas e pensamento científico. Originada do desejo de um grupo de docentes da Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica Ibirité, logo ganhou corpo e estendeu-se a outras Instituições de Ensino Superior, mediante a colaboração de seus pesquisadores. O núcleo central dos interesses da **Bantu** prima pela divulgação de pesquisas que dialoguem em perspectiva de interdisciplinaridade, gravitando por temas da Educação, da História e do Patrimônio Cultural. **Bantu** faz referência à pluralidade do ser humano, e portanto, parafraseando Marx, tudo que é humano nos interessa e diz respeito. A Revista **Bantu** funciona em fluxo contínuo aceitando a submissão de artigos, ensaios, entrevistas e resenhas.



Ficha Catalográfica

Bantu, revista de Educação, História e Patrimônio Cultural/Unidade Acadêmica Ibirité/UEMG–Ano 1, n. especial(dezembro/2018)-
BeloHorizonte,MG:EdUEMG,2018

160 p. Semestral.

ISSN: 2595-9506

1.Educação.2.História. 3. Patrimônio Cultural.I.Unidade Acadêmica Ibirité.

CDU–7.05

Universidade do Estado de Minas Gerais

Reitora

Lavínia Rosa Rodrigues

Vice-reitor

Thiago Torres Costa Pereira

Pró-reitor de Planejamento, Gestão e Finanças

Fernando Antônio França Sette Pinheiro Júnior

Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Magda Lucia Chamon

Pró-reitora de Ensino

Michelle Gonçalves Rodrigues

Pró-reitor de Extensão

Moacyr Laterza Filho

EdUEMG- Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais

Editor Chefe

Thiago Torres Costa Pereira

Coordenadora

Gabriela Nair Noronha

Projeto Gráfico/ Capa

Radamés Andrade Vieira

Unidade Acadêmica Ibirité da Universidade do Estado de Minas Gerais

Diretora: Tatiana Maciel Gontijo de Carvalho

Vice-diretor: Emmanuel Duarte Almada

Coordenação de Pesquisa

Maria Perpétua dos Reis

Grupo de Pesquisa José Carlos Mariátegui

Antonio Carlos Figueiredo Costa

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Artes Visuais e Educação Social – NEVES

Walesson Gomes da Silva

Coordenadores:

Prof.Dr.Walesson Gomes da Silva

Prof.Me. Radamés Andrade Vieira

Revista Bantu

Editores-Gerentes

Prof.Dr. Antonio Carlos Figueiredo Costa

Profª.Me. Radamés Andrade Vieira

Revisores

ProfªMe. Gislene Ferreira Silva

Prof. Me. Aciomar Fernandes de Oliveira

Diagramação

Profª Me. Cíntia Rosana Ramaldes

Editorial

Ultima tarefa da Equipe Editorial da *Bantu* no ano de 2018: apresentar o número especial, dedicado a trabalhos saídos das lavras de estudantes com seus professores. As motivações que fizeram esses docentes e discentes escrever os artigos estampados nas páginas seguintes foram os mais diversos: aproveitamento de trabalhos de conclusão de curso, divulgação de investigações originadas de projetos de pesquisa e extensão, ou ainda, apresentar resultados de estudos originados dos mais variados grupos de pesquisa.

Entendemos que seria melhor deixar ao leitor a tarefa de ‘navegar’ pelas páginas da revista, explorando as possibilidades de leitura que melhor lhe aprouver. Assim, esperamos que os artigos apresentados venham a oferecer alguma contribuição.

Mobilizamos nossos melhores esforços para que o presente volume oferecesse uma gama variada de temas. A homenageada da capa, professora Helena Antipoff, simboliza o compromisso daqueles docentes, que, como aqueles que se apresentam nas páginas a seguir, sentem-se profissionalmente realizados e plenamente à vontade, trabalhando na companhia dos seus alunos.

Gratidão a todos que nos apoiaram até aqui, e em especial, àqueles que nos confiaram os resultados dos seus trabalhos. Cabe registrar a atenção que temos sido distinguidos por nossa Direção Acadêmica e Chefia de Departamento, que têm reconhecido e valorizado nossos esforços. É indiscutível que as tarefas são imensas. Mas o caminho que percorremos até aqui também não foi fácil. Manter uma revista acadêmica, sendo um trabalho voluntário, é também atividade desafiadora, realizada sempre em prejuízo do repouso e do lazer. Porém entendemos que a conjuntura adversa pela qual passa a Universidade Pública em nosso país, vitimada por ataques dos mais tresloucados, obscuros, cínicos e de finalidades sombrias, merece redobrados sacrifícios daqueles que, acreditando no povo brasileiro, se dedicam às atividades intelectuais, à cultura e ao cultivo daqueles valores que nos tornam parte da civilização. Enfim, cabe desejar a todos uma boa leitura.

Os Editores-gerentes.

Sumário

Trajatória Formativa dos Professores da EJA no contexto da rede estadual de educação de Ibité	8
Ana Paula Ferreira Pedroso e Letticia Paula de Araújo Velloso	
Perfil Anatômico e Histomínico da folha de <i>Daturastramonium</i> L. (SOLANACEAE): espécie usada na medicina popular como antiespasmódica, sedativa, antiasmática, dilatadora de pupilas e alucinógena	25
Reisila Simone Migliorini Mendes e Sarah Luiza Almeida Carvalho	
Anísio Teixeira <i>traveller</i>	40
Antonio Carlos Figueiredo Costa, Raquel Nugas e Viviane Silva de Oliveira Fernandes Pinheiro	
Educação Social: Lazer, valores e formação humana	60
Walesson Gomes da Silva e Carlos Roberto Silva de Araújo	
Medicalização da aprendizagem: notas sobre a produção farmacológica da normalização do comportamento infanto-juvenil	75
Radamés Andrade Vieira, Gabriella Cristina Rosa, Quézia de Souza Campos e Tamires Cardoso do Nascimento	
Contribuições do Laboratório de Ensino de Matemática e suas ferramentas associado à prática docente no aprendizado dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental	96
Janaína da Conceição Martins Silva, Maria Cristina Gonçalves dos Santos e Gabriela Ribeiro de Azevedo	

O uso do livro didático de História nos anos iniciais do ensino fundamental: por uma formação crítica e autônoma	112
Patrícia Karla Soares Santos Dorotéo e Raiany Aparecida Costa	
Aspectos da Escatologia Cristã em <i>O Hobbit</i>, DE J.R.R. TOLKIEN	127
Delzi Alves Laranjeira, Israel Henrique dos Santos e Israel Rodrigues Pereira	
Produção de mudas como estratégia para recuperação de áreas degradadas e nascentes sob vegetação de cerrado	149
Reisila Simone Migliorini Mendes, Patrícia Ferraz de Oliveira e Karine Paula dos Santos	

Trajetória Formativa dos Professores da EJA no contexto da Rede Estadual de Educação de Ibirité

Ana Paula Ferreira Pedrosa. Universidade do Estado de Minas Gerais
ana@crions.com.br

Leticia Paula de Araújo Velloso. Universidade do Estado de Minas Gerais
letticiaveloso@yahoo.com

Artigo submetido em novembro/2018 e aceito em dezembro/2018.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educativa voltada para alunos que, de alguma forma, foram excluídos do processo escolar na idade tida como adequada. Entretanto, trata-se de sujeitos de cultura que trazem consigo uma bagagem de conhecimentos prévios que precisam ser considerados no seu processo educacional. Atentando-se para tais especificidades inerentes ao campo da EJA, presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciado. Diante do

exposto, desvelou-se a necessidade de investigar como se constituiu a trajetória formativa dos professores da educação de jovens e adultos, especialmente no contexto da rede estadual no município de Ibirité. Para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas. O trabalho revelou que, apesar da falta de uma formação inicial na área, a identidade profissional destes professores é construída de forma contínua pelo contato com a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Formação docente; Prática pedagógica.

8

EDUCATIONAL TRAINING OF TEACHERS OF THE EJA IN THE CONTEXT OF THE STATE OF EDUCATION OF IBIRITÉ

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is an educational modality aimed at students who, somehow, were excluded from the school process at the age considered appropriate. However, these are subjects of culture who carry with them a bag of prior knowledge that needs to be considered in their educational process. Taking into account the inherent specificities of the EJA field, it is assumed that the profile of the professional working in this modality must also be differentiated. In view of the above, it was revealed the need to investigate how the

formative trajectory of teachers of youth and adult education was constituted, especially in the context of the state network in the municipality of Ibirité. For the development of the research, a qualitative approach was adopted, with semi-structured interviews. The work revealed that, despite the lack of an initial training in the area, the professional identity of these teachers is built on a continuous basis by the contact with the teaching practice.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Teacher training; Pedagogical practice.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida num projeto de iniciação científica na UEMG Ibirité no ano de 2018, que teve como objetivo analisar a constituição da

trajetória formativa dos educadores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto das escolas públicas estaduais do referido município.

A EJA tem ganhado espaço em debates voltados para a educação, e a prática pedagógica é um fator relevante dentre essas discussões devido às especificidades apresentadas nessa modalidade. O cenário da EJA abrange diferentes contextos dentro da mesma sala de aula e, por isso, a prática do professor como orientador daquele grupo não deve desconsiderar essa diversidade.

A partir dessa perspectiva, fica explícito não só a relevância, mas principalmente a complexidade da responsabilidade atribuída aos educadores dessa modalidade de ensino. Entretanto, estudos têm revelado que a EJA ainda vem sendo ocupada por professores sem uma formação específica (PORCARO, 2011).

A formação docente tem fundamental importância nos diferentes segmentos da educação, sendo durante a trajetória formativa que o professor constrói diferentes habilidades para desenvolver sua prática educativa. Porém, grande parte desses professores que atuam na EJA são surpreendidos com as especificidades desta modalidade educativa, sem ter tido uma formação específica que o tenha preparado para lidar com os diversos fatores envolvidos nesse contexto em sala de aula, acarretando dificuldade de ensino/aprendizagem para alunos e professores.

A EJA tem-se estruturado a partir das especificidades dos sujeitos inseridos em diferentes contextos que de alguma forma não completaram ou não tiveram acesso aos estudos na idade tida como adequada e, no momento em que esses sujeitos retomam a sala de aula, é importante considerar que são pessoas que percorrem por diferentes caminhos e mesmo com as limitações de uma vida adulta eles são merecedores daquele espaço.

Os diferentes saberes trazidos pelos sujeitos da EJA devem ser considerados no processo educacional do qual fazem parte. Ou seja, é preciso reconhecer as especificidades dos alunos que trazem consigo uma experiência de vida, tornando o processo de ensino aprendizagem significativo para estes. Nesse sentido, presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade também seja diferenciado.

Em relação às contribuições e à relevância desse projeto de pesquisa, cabe destacar que os estudos acerca da formação de educadores podem contribuir para o desenvolvimento do corpo de conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo porque a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática nessa modalidade de ensino ainda se mostra rasa.

É importante ressaltar que a intenção da referida pesquisa foi, além de apontar os caminhos percorridos por esses docentes em seus processos formativos, também oferecer diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões acerca da problemática da formação docente na EJA.

Em termos metodológicos, para o desenvolvimento da pesquisa, levando em considerações seus objetivos, o cenário escolhido para sua realização foram as escolas estaduais da rede de Ibirité. A abordagem qualitativa revelou-se importante para pensar as diversas possibilidades encontradas no nosso campo de pesquisa, possibilitando uma dialética entre as vivências dos sujeitos e a teoria. Como principal instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada com os sujeitos selecionados, permitindo uma ação interativa e abordando temas complexos e que possibilitou aos sujeitos expressarem seu pensar e sentir.

Antes de expor a análise dos dados coletados durante a realização da referida pesquisa, e no intuito de fundamentar a discussão proposta neste artigo, apresentaremos a seguir um breve histórico da EJA no Brasil; na sequência, discutiremos a prática pedagógica nessa modalidade educativa e, por fim, a formação do docente que nela atua.

10

2. A EJA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO NO BRASIL

Revisitar o contexto histórico percorrido pela EJA é importante para direcionar uma reflexão acerca de sua trajetória, levando em conta seus avanços e retrocessos, para compreensão do cenário que se vive.

As primeiras iniciativas de educação escolar para adultos remontam à década de 1940, quando a educação pública elementar foi estendida para o ensino dos adultos. Ressalta-se que tal fato se deu após o período em que o Brasil se encontrava num grande processo de industrialização e a população dos centros urbanos crescia significativamente devido ao público imigrante da zona rural em busca de melhores condições de vida e trabalho. Essa mudança levou a reformas educacionais no país, e com elas, a consolidação do sistema público de educação elementar na década de 1930.

Analisando o contexto no qual esse processo está inserido, a educação nesse momento era direcionada aos adultos analfabetos já que “a função da educação de Adultos era preponderantemente erradicar o analfabetismo para superar essa condição da sociedade” (PEDROSO, 2015, p. 44). Tal fato se justifica pelas preocupações políticas da época em aumentar

as bases eleitorais e integrar as massas populacionais, o que resultou em campanhas e congressos que discutissem a educação de adultos.

Em 1947, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos teve como uma de suas pautas a preocupação com a qualificação dos professores e também a elaboração de materiais didáticos. Além dessas, discussões foi criada a I Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, uma iniciativa da UNESCO que corrobora com a reflexão em torno do analfabetismo no Brasil.

Após este período, surgiram várias iniciativas voltadas para a educação de jovens e adultos, possibilitando que essa modalidade educativa fosse repensada e refletida criticamente, considerando conceitos de alfabetização que alcançassem de fato o sujeito, levando em conta sua complexidade social cultural, política e educacional. Diante disso, o olhar para o problema do analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social e não igualitária.

Nesse contexto, a proposta de Paulo Freire inspirou grandes campanhas de alfabetização ao longo da década de 1960, com o apoio de intelectuais, estudantes e católicos. As campanhas formularam novas diretrizes e tiveram apoio político com a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, disseminando por todo o país a proposta deste renomado teórico no campo da educação. As campanhas tinham como objetivo relacionar a problemática educacional com os problemas sociais. Nesse contexto, a educação de jovens e adultos desenvolvia uma proposta que considerava o sujeito no processo educativo levando em conta sua realidade social. Esse cenário perdurou por quatro anos, porém quase as totalidades desses projetos foram extintos após o golpe militar por serem considerados de caráter comunista.

Após o golpe, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – criado e conduzido pelo regime militar, na década de 1970, para atingir sua legitimação, teve diretriz totalmente contrária aos movimentos anteriores (DI PIERRO, 2005). Nesse momento, fica explícita a hegemonia da concepção instrumental da alfabetização.

Entre 1978 até o início de 1985, o país vivenciou um processo de redemocratização, com lenta e gradual abertura política. Após 1985, o MOBRAL não tinha condições políticas de sobrevivência. Conforme apontado por Pedroso (2015), o programa foi alvo de várias críticas, dentre elas: o pouco tempo destinado à alfabetização (cinco meses, com duas horas diárias de aula) e o despreparo dos professores (muitas vezes leigos, sem sequer a formação primária completa).

Conforme salientado por Di Pierro (2005), o fim do regime militar e a retomada das eleições diretas em meados dos anos de 1980 criaram o ambiente político-cultural favorável para que os sistemas de ensino público começassem a romper com o paradigma compensatório do ensino supletivo e, recuperando o legado dos movimentos de educação e cultura popular, impulsionassem o reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, dentre os quais os dos jovens e adultos ao ensino público gratuito.

Nesse processo, a EJA sofre grandes transformações de crescimento, tornando-se ainda mais necessária sua discussão e reflexão. Em 1997 a V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo discutiu pontos relevantes para grandes definições dessa modalidade, levando além as discussões sobre a importância dessa educação de adultos e proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida. Em 2009, aconteceu a VI CONFINTEA, realizada em Belém do Pará, no qual reafirma o compromisso político do estado para avanços dos direitos na educação para adultos e reconhece a educação de jovens e adultos como componente essencial do direito a educação.

Diante das novas dinâmicas sociais, pode-se constatar que a EJA é uma modalidade que ainda tem grandes caminhos a serem percorridos. A política pública e os diferentes debates nacionais e internacionais caminham para a solução das lacunas que essa modalidade ainda sofre. Deve-se superar a ideia da idade adequada para estar na escola, o modelo escolar e consequentemente uma formação docente que não desconsidere as especificidades desse campo da educação. Como afirma Pedrosa (2015),

repensar essas questões constitui um permanente e complexo desafio. Ressalto que o termo, “complexa(o)”, é comumente utilizado em reflexões acerca da EJA, sobretudo pela gama de especificidades que envolve tal modalidade de ensino. (PEDROSO, 2015, p. 61).

3. AS ESPECIFICIDADES DA EJA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Entende-se que as experiências de docentes e discentes devem ser consideradas no processo que ainda está em construção da identidade e o perfil educacional dessa modalidade, com base na trajetória da EJA no Brasil. Como já citado a educação é um direito de todo o cidadão, porém, sabe-se que a organização escolar separa as idades em ciclos de formação para atender determinado público. Nesse capítulo se discutem quais são os sujeitos que caracterizam a EJA justificando que essa modalidade deve ser pensada considerando suas especificidades.

Atualmente a idade mínima¹ para ingresso na EJA é de 15 anos no ensino fundamental sem idade limite. Levando em conta esse público, é importante uma compreensão da vida adulta. No campo da psicologia se vê diferentes estudos que discutem as fases do desenvolvimento infantil e da adolescência, porém, pouco se fala na idade adulta em seu processo de desenvolvimento. Essa questão já nos leva a conclusões no qual Oliveira aborda em um de seus artigos no qual diz:

Quanto mais jovens mais similares entre si são os indivíduos dos vários grupos culturais, de certa forma é mais fácil construir teoria para as etapas da vida em que os sujeitos humanos são mais próximos de sua origem animal, sem tanto peso da cultura em sua constituição (OLIVEIRA, 2004, p. 217).

A criança está em um processo de construção de sua identidade cultural. Por isso é possível perceber de forma mais nítida como esse processo de desenvolvimento acontece, de forma gradativa e homogênea. Portanto, como entender e estudar o processo de desenvolvimento do adulto? O que é ser adulto? Por que os adultos voltam para a sala de aula? Esses e muitos questionamentos se dão após longos estudos que passam a considerar o adulto, atrelando sua inserção no meio social a questões históricas e culturais.

A intenção aqui é definir qual o público dentro da EJA, que alunos são esses e quais as especificidades que trazem para essa modalidade se tornar uma modalidade a ser pensada de forma específica. Questionamentos e assuntos como esses direcionados à EJA têm desencadeado muitas pesquisas e trabalhos dialogando às especificidades de educando e educadores, na busca de que essas discussões promovam novas possibilidades e avanços para esse campo. O primeiro ponto é que a EJA não deve ser pensada apenas pela diversidade etária como problema a ser enfrentado, mas também por uma diversidade cultural, na qual os sujeitos que caracterizam essa modalidade já tiveram em sua trajetória de vida.

Para caracterizar esse público é importante primeiro desconstruir a ideia de que o adulto no qual estamos falando seja aquele que teve um processo de formação escolar, ou seja, que já passou por longos períodos escolares e que está ali apenas por questões de opção e para um aperfeiçoamento, como atualmente ocorre em faculdades e cursos técnicos. O adulto que aqui citamos não trás as mesmas características históricas e culturais nos quais estamos acostumados

¹ O CNE relembra as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, em que a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio, em consonância com a disposição da LDB, que aponta essas mesmas idades mínimas para a realização dos exames ditos supletivos.

observar nos currículos e metodologias de trabalhos para adultos. Segundo Oliveira (2007), esse é geralmente o sujeito que teve que fazer escolhas nas quais suas vivências os leva a priorizar o mercado de trabalho, questões de moradia, migrações para as áreas urbanas a procura de melhores condições de vida. Esse sujeito se insere em classes sociais mais empobrecidas financeiramente e, em geral, pouco ou nada vivenciaram do cotidiano escolar.

Não podemos deixar de citar o jovem que também caracteriza a sala da EJA. Esse jovem também foi excluído da escola, porém já esteve antes no cotidiano escolar. Ele vive uma época de questões políticas e culturais diferentes, dos adultos citados. Esse jovem talvez tenha que priorizar o trabalho para ajudar a família, ou escolhe sair da escola por não se achar adequado ao modelo que está sendo colocado pela escola tida como regular esse jovem faz escolhas para a princípio atender suas necessidades e insatisfações. Como diz Oliveira (2005),

ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. (OLIVEIRA, 2005, p. 62)

A escola² tem como objetivo inserir o sujeito em uma cultura adequa-lo ao espaço e à sociedade em que vive. Porém, não pode se esquecer de que o adulto que saiu da escola precocemente não estava excluído das relações sociais, das vivências ao meio letrado. Esse jovem e adulto teve que escolher quase que obrigatoriamente (levando em conta as questões sociais políticas e financeiras) qual seria o caminho para ser inserido socialmente. No presente, ele tem a oportunidade e o direito de retomar a escola claramente com um objetivo, munido de experiências de vida completamente diferente daquela criança de 6 anos matriculada nos anos iniciais.

Como citado anteriormente a psicologia desenvolve grandes pesquisas relacionados ao processo de desenvolvimento para crianças e, por isso, a escola acaba sendo pensada para essas crianças que em sua maioria estão nas escolas. Porém esse processo também deve ser pensado levando em consideração as especificidades e trajetória dos sujeitos supracitados. Para compreendermos como se dá esse processo de aprendizagem dos adultos, Oliveira (2005) cita a relevância de transitar por três conceitos para entender o lugar no qual esses sujeitos jovens e

² A instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que "define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim, as relações sociais." (p. 58); de outro, os sujeitos - alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. (SZPELETA & ROCKWELL, 1986 apud DAYREL, 1996, p. 2)

adultos estão socialmente inseridos: esses jovens não são crianças; a condição de excluídos da escola e condição de membros de determinados grupos culturais; a noção de que os jovens e adultos retomam a escola e fazem os anos iniciais ou ensino médio não quer dizer que esse processo se consolida da mesma forma que as crianças, como citado:

As pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tónus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica per se, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva. (PALACIOS, 1995, p.312 apud OLIVEIRA, 2005, p. 63)

Os demais tópicos perpassam por questões já pontuadas da realidade desse adulto, participante social que traz consigo experiências de trabalho, experiências culturais e também um modo de vida que sua extensa trajetória agregou a seu desenvolvimento. Esse sujeito que buscou trabalho e que tem uma família apresenta conhecimentos acumulados que permitem uma reflexão do mundo. São essas experiências culturais que também determinam a diferença do processo entre o adulto e a criança.

Entretanto não cabe apenas pontuar questões culturais dos sujeitos da EJA, é de grande relevância para a compreensão da realidade desse público uma análise em que se embarcam questões voltadas para as políticas educacionais e culturais que envolvem esse público. O fracasso escolar, evasão, metodologias e práticas de avaliação são pontos que levam também a agregação de especificidades do público que compõe a educação de jovens e adultos.

A escola funciona com regras que afastam o aluno de determinadas classes e vivências, pois essa estipula uma maneira de se adequar as condições ali determinadas, como também estabelecer uma aprendizagem no qual obriga o educando a acompanhar o ritmo da turma de determinada idade, sob pena de repetir o ano escolar caso não obtenha êxito, conforme apontado por Oliveira:

supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda plenamente enraizados nos aprendizes; supõe que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados; momento do percurso escolar. (OLIVEIRA, 2005, p. 65)

Para finalizar a discussão é importante mencionar também a restrição que esses jovens e adultos têm de ir para dentro da sala de aula novamente, a sensação que trazem é de que não são pertencentes daquele espaço e que eles serão sujeitos vistos como diferentes dentro do ambiente

escolar. Nessa perspectiva, os alunos têm vergonha de frequentar a escola depois de adultos e muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças, sentindo-se por isso humilhados e tornando-se inseguros quanto a sua própria capacidade para aprender (Oliveira, 1989 apud Oliveira, 2005).

Podemos aqui arrolar diferentes perspectivas que tornam o público da educação de jovens e adultos específicos, e a EJA uma modalidade que deve ser pensada de maneira a considerar as vivências e situações aqui pontuadas. Sabe-se ainda que existam sim experiências que se distinguem dessas, e, por isso a escola de jovens e adultos é um espaço de relações e confrontos culturais. Porém, a diversidade cultural não deve ser desprezada no processo de escolarização desses sujeitos, e sim, agregada para ser pensada de forma reflexiva e crítica.

4. A FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA

As características já apontadas nos capítulos anteriores demonstram que a EJA é uma modalidade ainda em construção. Em busca de um perfil autônomo a EJA busca superar os demais desafios para que assim possa encontrar direcionamento seguro e respaldos para sua prática escolar, isso fica explícito com a abordagem de PEDROSO (2015) no que diz da importância de se pensar em uma proposta que privilegie a formação dos jovens e adultos que são os sujeitos que constituem esse espaço escolar, que são formados por múltiplas experiências.

Entre os desafios da EJA, a formação do professor é um aspecto que tem levantado pesquisas para que esse tema seja abordado de forma crítica e reflexiva para que encontre as lacunas nesse processo de formação.

Sabe-se que a EJA é uma modalidade pouco valorizada nas licenciaturas, pedagogias e magistério. Quando é contemplada na grade curricular desses cursos, a carga horária atribuída a essa matéria é geralmente mínima e pouco se discute sobre esse segmento da educação, se tornando secundárias as abordagens sobre a EJA. Além disso, as matérias de fundamentos metodológicos nesses cursos são pensadas para as crianças e adolescentes.

Soares (2006) constatou que, entre 2002 e 2005, a proporção das instituições de ensino superior com cursos de Pedagogia que ofereciam a alternativa de habilitação específica para a docência com jovens e adultos oscilou entre 1,6% e 2,6%, e concluiu que havia um grande déficit de professores preparados para atuar na modalidade. Por isso acredita-se que o professor, ao chegar à sala de aula, se depara com os desafios emergentes e, a partir disso, busca recursos para

mediar sua prática e complementar sua formação com o objetivo de atender a demanda dos alunos da EJA.

Essa falta de preparação do professor em sua formação e a ausência de discussões voltadas para o público da EJA em universidades deixa explícito que a maioria dos pedagogos e licenciados ao finalizar a graduação tem a escolha de atuar nos anos iniciais com crianças e/ou adolescentes, percebe-se uma que parte dos professores que hoje atuam na EJA escolheram a modalidade como complemento de cargo ou por ser a única opção. Esse chega a pensar que as metodologias voltadas para crianças e adolescentes dariam certo com os adultos, uma vez que esses adultos são maduros e que estão ali para completar a escolaridade. Essas hipóteses trazem uma ideia de que Gatti et al (2010) assinala a ausência de atratividade no trajetória docente justifica a ausência de professores e desvalorização financeira.

Indo além o estereótipo que a EJA recebe é que a maioria dos educandos que estão ali serão para alfabetizar ou completar a escolarização não concluída na idade tida como adequada. É a partir daí que o Professor se depara com os desafios da sala de aula e começa a encontrar manobras que facilite o seu trabalho até que alcance o seus objetivos. É nesse momento da inserção em sala de aula que o professor conhecerá seu publico conhecerá a realidade que a EJA apresenta.

Após longas discussões voltadas para a especificidade da EJA o grande desafio aqui é que os professores da educação de jovens e adultos entenda que esse segmento não esta fora do modelo de ensino regular e que é direito do cidadão a educação ao longo da vida, é fundamental o professor compreender que o publico que está na EJA é um publico diferenciado tal fato é reiterado por Arroyo (2006) esse sujeito é um sujeito múltiplo e específico seja em seus aspectos étnicos, sociais, raciais ou culturais, assim a EJA será pensada e estruturada junto a prática dos professores para atender ao público que ela recebe.

Se o professor que exerce sua função consegue entender essa dinâmica pode contribuir para a trajetória do aluno dialogando suas experiências com os saberes escolares tornando o espaço escolar um local dialógico. Outro aspecto importante que o professor deve compreender são as políticas e as ricas discussões que a EJA já alcançou.

Para tornar a formação de educadores da EJA mais significativa, é preciso envolver os sujeitos desse processo de modo que participem e construa essa formação. Desse modo, Arroyo (2006) afirma que não se deve desprezar a história de vida dos futuros educadores, pelo contrário,

é preciso incorporar no processo formativo para a EJA os conhecimentos, as vivências e as percepções desses sujeitos, a fim de propor uma formação plural.

Nessa experiência formativa, os futuros educadores constituem seus saberes docente, voltado para uma educação que envolva mais seus alunos. Sabendo que formação de um educador se inicia desde aos anos iniciais como alunos. Os saberes profissionais dos professores são adquiridos com o tempo. Pacheco (1995) colabora com tal fato ao apontar que as vivências como aluno faz o professor se apropriar e interiorizar configurando uma prática reprodutora no momento da atuação.

É preciso levar em conta na formação dos professores da EJA, que essa é uma formação peculiar e se encontra numa perspectiva emancipatória. Existem especificidades na modalidade da EJA e em relação ao público alvo dessa educação, portanto formar educadores para esse contexto demanda abordar particularidades e especificidades, para que se atendam as necessidades emergentes dessa modalidade.

É importante lembrar que é quase inexistente os parâmetros que delimitam o perfil desse profissional e políticas que estabeleçam uma formação específica para o professor. Outro traço fundamental para ser abordado com os educadores em formação é sobre os educandos da EJA. Faz-se necessário tratar do perfil desses alunos, e abordar na formação que se trata de jovens e adultos com histórias, experiências, concepções e trajetórias. Esses educandos têm objetivos, perspectivas e anseios perante o processo de Educação. Como diz (DINIZ-PEREIRA e FONSECA, 2001) a prática é entendida como mais que apenas agir, mas também o pensar sobre a ação e reflexão e reelaboração do fazer pedagógico.

Nesse sentido, na formação dos educadores é preciso propor que esses futuros docentes busquem conhecer quem são seus alunos, qual o perfil desses jovens e adultos. Discutir e estudar a história desses alunos pode conduzir e contribuir para uma prática significativa. Saber reconhecer a necessidade de cada aluno é imprescindível.

Para lidar com as especificidades dessa modalidade o educador precisa ter um diferencial, uma flexibilidade em sua prática de ensino, porém é perceptível que os professores trazem consigo um histórico escolar e de Formação que influenciam em suas concepções durante o ensino.

Culturalmente e politicamente o professor em geral é desvalorizado em diferentes aspectos sejam eles sociais financeiros e profissionais, deixando assim esse educador muitas vezes desmotivado a essa prática educacional. Isso nos remete a uma reflexão em pensar que as

especificidades da EJA são profundas e que não estão apenas nos educandos, mas também na formação do professor e nas políticas que discutem essa modalidade.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para realização da pesquisa, oito (8) escolas foram selecionadas. Porém, tivemos retorno apenas de seis (6), as quais serão mencionadas com letras de “A” a “F”. Todas as escolas são públicas estaduais e urbanas que oferecem ensino fundamental e médio regular, e o ensino médio na modalidade EJA. O funcionamento da escola na maioria dessas acontece em prédios próprios com uma estrutura para atender alunos e professores com sala de diretoria, sala de professores, salas de aula, laboratório de informática, algumas com quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca e pátio descoberto.

Na escola “A” são 22 professores que atendem a EJA, a primeira visita foi realizada para a apresentação da pesquisa e neste dia poucos dos professores estavam presentes, em sua maioria estavam ausentes, apenas sete (7) presentes. A segunda visita foi para a realização do questionário de identificação, porém os professores pediram um tempo para fazer o preenchimento e ao retornar para recolher os mesmos apenas uma (1) professora devolveu o questionário. Para realizar a entrevista entramos em contato com a escola para que pudéssemos marcar um melhor dia para que a professora participasse da entrevista, porém a mesma não teve disponibilidade para participar.

Na escola “B”, doze (12) professores atendem a eja, porém, apenas um (1) devolveu o questionário. Durante as visitas à escola, a coordenadora que nos recebeu não se mostrou satisfeita em sair da rotina dos professores para nos atender, pediu que deixasse os questionários para que entregasse aos professores. Ao retornar, na intenção de ter um primeiro encontro com os professores e esclarecer o que se tratava a pesquisa, a coordenadora disse que estes estavam em reunião pedagógica e que não poderiam ser interrompidos, por isso apenas um (1) questionário foi devolvido. Posteriormente, ao contatar a professora respondente, a mesma não se disponibilizou a realizar a entrevista, justificando que naquele período estavam organizando trabalhos e provas.

Apenas nas escolas “C”, “D”, “E” e “F” foi possível a realização das entrevistas semiestruturadas que levaram a responder o problema aqui levantado: Como se constituiu a trajetória formativa dos professores da educação de jovens e adultos atuantes na rede estadual de

educação de Ibirité? Como se deu sua inserção profissional na EJA? Quais são os aspectos facilitadores e dificultadores, relativos à sua formação, para o desenvolvimento de seu trabalho docente? Em que medida a sua prática pedagógica contribuiu e/ou contribui para a sua formação? Quais são as maiores demandas, em termos de formação continuada, para o aprimoramento de sua atuação profissional nesta modalidade de ensino?

Num cômputo geral, a pesquisa constatou que, no ano de 2018, setenta e um (71) professores exercem sua prática na EJA na rede pública estadual de Ibirité. Destes, dezesseis (16) responderam os questionários de identificação. Para a escolha dos professores que iriam realizar as entrevistas foi importante uma análise profunda dos aspectos nos quais eram mais relevantes relacionados à prática, trajetória, aspectos na prática que facilitam ou dificultam o exercício de profissão dos professores, por isso buscamos construir a amostra com sujeitos que de alguma forma se diferenciavam seja pelo tempo de atuação, pela prática em sala de aula ou pelo tempo de formação. Isso resultou em um campo diverso com diferentes características a serem abordadas nas entrevistas. Assim, oito (8) professores foram escolhidos para participarem das entrevistas. Para o sigilo e segurança dos professores, serão utilizados números de um (1) á (8) para citá-los.

De forma mais específica, na intenção compreendermos a temática discutida, o primeiro ponto é analisar como se constituiu a trajetória formativa dos professores. Para isso recortamos duas (2) falas dos professores entrevistados, que diz: “graduada em letras, sempre trabalhei com a EJA desde 2002 [...] Não fiz nenhuma formação continuada [...] o que sei hoje fui aprimorando junto com os alunos” (Professora 1, 2018). Professor 4 diz também:

Passei por outros empregos antes de atuar na educação, vi como uma oportunidade com minha formação inicial biologia de trabalhar com jovens e adulto[...] vim tem 4 anos para essa modalidade (Professor “4”, 2018).

Durante as entrevistas fica claro que os professores ficam bastante receosos e pouco conseguem discutir sobre os assuntos levantados, são sucintos nas respostas. Os entrevistados têm idades até 40 anos, entraram no mercado de trabalho numa área diferente da educação, completaram a graduação e hoje estão na EJA. Fica evidente que esses sujeitos foram se formando ao longo de suas experiências de vida. A professora “1”, por exemplo, exerce suas funções na EJA desde 2002 e essa não participou de cursos de formação continuada, mas ao longo de suas experiências adquiriu domínio dos conteúdos e das dificuldades emergentes na sala de aula.

Nesse sentido, outro aspecto fundamental para o direcionamento da pesquisa é como se deu a inserção desses profissionais na EJA. Nos momentos em que essa pergunta foi realizada, os

professores foram bem claros e argumentavam sobre suas escolhas, como demonstrado pela professora “1”:

Como a escola sempre trabalha com EJA, é aqui perto da minha casa e por eu gostar muito dessa área de jovens e adultos [...] São pessoas mais amadurecidas e querem concluir o ensino médio. (Professora “1”, 2018).

Já o professor “2” diz: “Eu trabalhava com os anos iniciais, mas começaram a diminuir o número de alunos do fundamental, e acabaram oferecendo a EJA na escola onde eu trabalhava, fiquei com algumas turmas de EJA e tem cinco (5) anos que estou nessa modalidade” (Professor “2”, 2018).

Trazemos agora para a discussão os pontos importantes nas falas das entrevistas, um deles é sobre a praticidade do acesso ao trabalho citado pela professora “1”, e na segunda não ser uma escolha e sim uma opção. Os critérios pontuados pelas entrevistadas rememoram as características que o histórico da educação de jovens e adultos aborda com bastante peso, a questão da desvalorização dessa modalidade nas políticas públicas, nas instituições de ensino e até mesmo na sociedade. A maneira na qual essa modalidade é vista deixa nos profissionais uma identidade de um lugar que não deva ser escolhido, devido suas múltiplas dificuldades. Esses são os aspectos pontuados, as dificuldades dessa modalidade são evidenciadas o que deixa no escuro a importância que EJA é para a formação dos sujeitos que resolve retornar para a sala de aula mesmo com as limitações. As demais entrevistas abordaram de forma breve, porém com o mesmo direcionamento.

A trajetória formativa e a inserção do profissional tangencia a prática do professor, pois esses serão surpreendidos com a realidade ali encontrada, e se esse não tiver uma trajetória ou uma inserção satisfatória acaba trazendo outros pontos insatisfatórios na prática do professor a fala do professor “5” corrobora com o argumento acima “ Quando cheguei na sala do EJA vi que tinha alunos que precisavam ser alfabetizados, outros que já eram alfabetizados, e eu não tinha essa habilidade” (Professor “5”, 2018). Esse professor ao falar da dificuldade encontrada em relação à alfabetização deparamos com uma realidade que aquele professor que cursou a graduação específica em uma matéria espera chegar à sala de aula e aplicar o conteúdo desenvolvido durante toda a sua formação. Porém é importante não só o professor da EJA, mas em diferentes segmentos, que esse professor esteja preparado para agregar o conhecimento do aluno ao conteúdo sem que os alunos sejam nivelados em avançados ou atrasados, mas que cada um seja estimulado a novas experiências de acordo com suas habilidades.

Ainda na prática do professor na intenção de averiguar as dificuldades e facilidades dos professores na sala de aula muito deles abordaram a questão sobre a diversidade etária, os problemas de trabalhar com os alunos que demonstram precisar de auxílio que não esteja relacionado à sua formação e também o despreparo durante a formação inicial para trabalhar com essa modalidade. Isso é comprovado na fala da professora que diz:

Eu fiquei muito sem saber como trabalhar e aí o que foi ditando o que fazer foi perceber as necessidades da turma [...] você tem ali pessoas de diversas faixas etárias, pessoas que passaram 20 anos sem ir pra sala de aula outros que estavam na escola e mudaram de turno [...] aí você tem na sala pessoas que você não pode avançar demais por que não consegue acompanhar e outros que já esperam mais (Professora “6”, 2018).

Ainda nessa perspectiva podemos perceber que para além dos aspectos que os professores encontram na sua prática, aos poucos esses professores vão encontrando maneiras que vão facilitar o desenvolvimento do seu trabalho contribuindo para o crescimento da turma, nesse momento é importante o cuidado ao encontrar as estratégias, pois o professor pode nesse momento reproduzir as experiências vividas em sua trajetória seja ela de vida ou profissional. Todos os professores citaram o interesse dos alunos, “seja pelo diploma, ou pela oportunidade de estarem na escola em outro momento da vida, esses alunos são mais interessados” (professor “7”, 2018).

22

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A referida pesquisa acerca da constituição da trajetória formativa dos educadores de EJA permitiu um novo olhar para os processos de formação destes professores. Além disso, as experiências de vida deles são importantes no processo de formação, pois são as experiências de vida e da formação que contribuem nas características da prática desse profissional.

Pelo que se pôde perceber, a inserção desses profissionais na EJA se deu por motivos além da satisfação profissional, e sim por complemento de cargo, proximidade da escola, carga horária, remanejamento, entre outros apontamentos no qual permite contatar que poucos profissionais são atraídos pela EJA.

Observou-se que a modalidade da EJA ainda não se configurou de maneira específica para atender as especificidades do público que recebe, sejam elas culturais, sociais, financeiras, diversidade etária, índice de evasão. Além disso, existem alguns aspectos que são discutidos com maior relevância, como a formação do professor e a identidade que essa modalidade não

consolidou de forma autônoma. Professores e alunos ficam às margens de uma metodologia e didática discutida a partir da infância, que muitas vezes não é capaz de atender as necessidades do público da EJA, propiciando novos desafios na prática do professor. Entre esses desafios, os professores citam com maior destaque a ausência de um ensino específico em sua formação inicial, deixando grandes lacunas na formação continuada do docente.

Outro fator que chamou a atenção é o rejuvenescimento do público da Educação de Jovens e Adultos, o que pelos professores é visto como uma dificuldade a ser superada, devido à diferença de objetivos de cada aluno que frequenta a EJA. É importante nesse momento retomar a hipótese levantada inicialmente no que diz que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciado e que a prática pedagógica seja um fator significativo na constituição da trajetória formativa, e de fato percebe-se aqui que o próprio profissional se sente despreparado para lidar com tais especificidades, mas que esses reconhecem que é um público com características que devem ser consideradas no seu processo formativo. Por isso à necessidade de que esse professor tenha a formação continuada propiciando uma reflexão de sua ação no cotidiano escolar.

Por fim, a temática abordada no presente trabalho demonstra que ainda não se pode dar como concluída essa discussão, ainda existem muitos desafios que a EJA precisa superar e serem repensados por meio de trabalhos futuros para as contribuições que podem trazer para a formação inicial e continuada de docentes e graduandos. Além disso, é importante não deixar que as lutas a favor dessa modalidade se esfriem, as pesquisas são fundamentais para mover e superar as estratégias na Educação de Jovens e Adultos seja elas culturais sociais e financeiras. As políticas precisam ser repensadas considerando a EJA como uma modalidade com características únicas a configuração que hoje recebe é de funcionar as margens dos outros grupos escolares.

23

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-162.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina (*et. al.*). A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita. São Paulo, n. 1, maio, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, 211-229, maio/ago, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: Ministério da Educação. **Educação como um exercício de diversidade**. Brasília: Coleção Educar Para Todos, 2005. p. 59-82. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143241por.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

PACHECO, José Augusto Brito. **Formação de professores: teoria e práxis**. Portugal: Appacdm, 1995. 206p.

PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, César, PALACIOS, Jesús e MARCHESI, Alvaro (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, 1995.

PEDROSO; Ana Paula Ferreira. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 2015.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. 296 p.

Perfil Anatômico e Histoquímico da folha de *Daturastramonium* L. (SOLANACEAE): espécie usada na medicina popular como antiespasmódica, sedativa, antiasmática, dilatadora de pupilas e alucinógena

Reisila Simone Migliorini Mendes. Universidade do Estado de Minas Gerais

reisilamendes@gmail.com

Sarah Luiza Almeida Carvalho. Universidade do Estado de Minas Gerais

sarahluiza.ac@hotmail.com

Artigo submetido em novembro/2018 e aceito em dezembro/2018.

RESUMO

A planta *Daturastramonium* L. (Solanaceae) usada na medicina popular como antiespasmódica, sedativa e alucinógena, entre outras, foi estudada sob o ponto de vista anatômico e histoquímico para ampliar a informação farmacobotânica da espécie. Cortes à mão livre de material fresco e fixado da folha foram submetidos às técnicas convencionais em anatomia vegetal e testes histoquímicos foram realizados para localizar e identificar classes de metabólitos primários e secundários, buscando contribuir para a identificação exata da espécie e fortalecer iniciativas de preservação

dos ambientes onde esta e outras espécies medicinais ocorrem naturalmente, muitas delas já fortemente ameaçadas antes mesmo que seu potencial para a humanidade seja conhecido. Na análise anatômica revelou a presença de tricomas glandulares e não glandulares, epiderme uniestratificada e biestratificada, estômatos nas duas faces, feixe vascular em formato de ferradura. Na análise histoquímica percebeu-se que a planta investe mais na produção de metabólitos secundários, principalmente os alcaloides.

25

PALAVRAS-CHAVE: Plantas medicinais; alcaloides; Anatomia vegetal; Histoquímica.

ANATOMICAL AND HISTOCHEMICAL PROFILE of *Datura stramonium* L. (SOLANACEAE): a species used in folk medicine as antispasmodic, sedative, antiasthmatic, pupil dilator and hallucinogen

ABSTRACT

The plant *Datura stramonium* L. (Solanaceae) used in popular medicine as antispasmodic, sedative and hallucinogenic, among others, was studied from the anatomical and histochemical point of view to expand the pharmacobotanical information of the species. Hand-free and fixed cuts of leaf were submitted to conventional techniques in plant anatomy and histochemical tests were performed to locate and identify classes of primary and secondary metabolites, seeking to contribute to the exact identification of the species and strengthen

initiatives to preserve environments where this and other medicinal species occur naturally, many of them already heavily endangered even before their potential for mankind is known. In the anatomical analysis revealed the presence of glandular and non-glandular trichomes, unistratified and bistratified epidermis, stomata on both sides, vascular bundle in horseshoe format. In the histochemical analysis, it was noticed that the plant invests more in the production of secondary metabolites, mainly the alkaloids.

KEYWORDS: Medicinal plants; alcaloides; Plant anatomy; Histochemistry.

Introdução

Segundo Arnt (2001), a biodiversidade é um patrimônio químico inexplorado de remédios, alimentos, fertilizantes, pesticidas, cosméticos, têxteis, plásticos, óleos e energia, além de moléculas, enzimas e genes em número quase infinito. Transformar essa biodiversidade em desenvolvimento tecnológico, através do seu uso sustentado e de seus recursos derivados, é o grande desafio. Além das comprovadas ações biológicas, as plantas adquirem também um papel social, pois estão presentes em diversas culturas e grupos étnicos. Ainda hoje, o uso de plantas medicinais é muito comum, principalmente em áreas rurais e nas regiões mais pobres do país (MACIEL *et. al.*, 2002), na confecção de chás, pomadas, gel, garrafadas, tinturas, xaropes, entre outros.

A Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos foi criada em 2006, pelo Decreto nº 5.813 (BRASIL, 2006). As diretrizes dessa política foram detalhadas como ações no Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos, Portaria Interministerial nº 2.960/2008 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2008), assinada por 10 ministérios, cujo objetivo é garantir à população brasileira o acesso seguro e incentivar o uso racional de plantas medicinais e fitoterápicos, promovendo o uso sustentável da biodiversidade, o desenvolvimento da cadeia produtiva e da indústria nacional, a ampliação das opções terapêuticas e melhoria da atenção à saúde aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) .

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estabelece a diferença entre planta medicinal e fitoterápico da seguinte forma: planta medicinal é todo vegetal que contém, em um ou vários de seus órgãos, substâncias que podem ser empregadas para fins terapêuticos ou precursores de substâncias utilizadas para tais propósitos (OMS, 2002). Fitoterápico é o medicamento obtido empregando-se exclusivamente matérias-primas ativas vegetais e é caracterizado pelo conhecimento de sua eficácia e dos riscos do seu uso assim como pela reprodutibilidade e constância de sua qualidade (BRASIL, 2004).

Com o incentivo do uso das plantas medicinais pelo SUS é urgente intensificar as pesquisas científicas visando estabelecer as substâncias químicas produzidas pelas diferentes espécies de plantas medicinais, bem como os seus efeitos no organismo humano e a identificação correta das espécies, visto que a maioria da população que utiliza esse meio de tratamento desconhece a existência de possíveis efeitos colaterais relacionados ao uso excessivo desses vegetais (BOSSE, 2014).

Solanaceae constitui uma família botânica que compõe um dos maiores grupos dentre as plantas vasculares, com cerca de 98 gêneros, e 2400 espécies (D'ARCY, 1991; HUNZIKER, 2001). No Brasil, ocorrem 34 gêneros e 449 espécies, sendo 215 destas exclusivas do país (STEHMANN et al., 2010). De grande importância comercial e econômica, destacam-se diversas espécies que apresentam usos alimentício, medicinal e ornamental (RODDICK, 1991; HAWKES, 1999), como a batata inglesa (*Solanum tuberosum* L.), o tomate (*S. lycopersicum* L.), o tabaco (*Nicotiana tabacum* L.) e diversas espécies utilizadas como ornamentais dos gêneros *Petunia* e *Brunfelsia*. É comum a ocorrência de diversos metabólitos secundários nas espécies dessa família, responsáveis por uma grande movimentação monetária na indústria farmacêutica como fonte de substâncias ativas, como alcaloides, que são compostos que contêm nitrogênio e possuem importantes ações fisiológicas (RODDICK, 1991; LAVIE 1986).

Os alcaloides, como atropina, escopolamina, hiosciamina e solasodina, são retirados de espécies de *Solanaceae* pertencentes aos gêneros *Atropa*, *Hyoscyamus*, *Datura*, *Brugmansia* e *Solanum*, e são utilizados no tratamento de uma série de quadros clínicos como em doenças respiratórias, a asma por exemplo, oftalmológicas, doença de Parkinson, quadros espasmódicos e como anti-inflamatórios (RODDICK, 1986; 1991).

Conhecida popularmente por “Erva do Diabo, Figueira brava, Trombeteira”, entre outros, *Datura stramonium* é uma erva espontânea muito comum no Brasil, cujas propriedades narcóticas e alucinógenas vem sendo utilizadas em rituais religiosos e supersticiosos em civilizações por séculos, com registros de uso em países da América Central e do Sul (PLOWMAN, 1981). Amplamente distribuída no estado de Minas Gerais é encontrada em áreas de moradias rurais que contenham esterco e também em áreas úmidas, como beira de lagos, também facilmente encontrada em jardins, locais públicos e escolas (JARDIM BOTÂNICO UTAD, 2017). É a espécie dessa família mais recorrente em casos de intoxicação humana, pois é usada como droga alucinógena e seu fruto, globóide com pseudoespinhos, pode ser facilmente confundido com maxixe (*Cucumis anguria*) (**FIGURA 1**) e ingerido por crianças e adultos, resultando em uma intoxicação (TESIMINA, G., 2017).

São plantas arbustivas ou subarbustivas, anuais, com propriedades medicinais, porém, também podem ser venenosas e alucinógenas. Podem chegar a até 1,5 m de altura e possuem o caule ereto com ramos dicótomos e flores grandes e tubulosas em forma de trombeta (GRANDI, 2014). A ingestão das partes dessa erva pode ter efeitos benéficos, como antiespasmódico, sedativo e antiasmático, entretanto, também pode causar efeitos colaterais, como por exemplo

dilatação das pupilas, alucinações, febre alta, perda da consciência e até morte (LORENZI et. al., 2002).

Dentre os diversos usos dessa espécie, ela também pode ser usada como inseticida botânico natural (MOREIRA, M. et al, 2005) e bactericida, porém, não deve ser cultivada próxima a outras plantas pois, apresenta um potente alomônio – hiosciamina – que liberada no solo, é transformada em atropina e, ao ser absorvida pelas raízes, enfraquece-as (HERBALIST, 2015). Também é observada uma atividade antimicrobiana, principalmente contra microorganismos gram positivos utilizando as partes aéreas da planta (EFTEKHAR, F. et. al., 2004).

D. stramonium X C. anguria

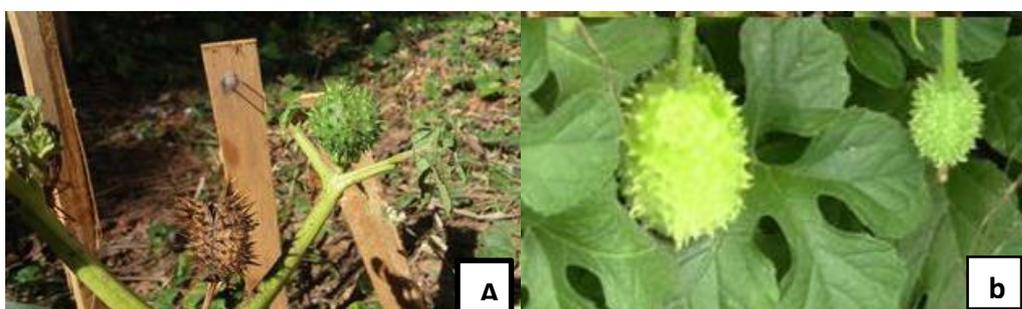


Figura 1 – Semelhança entre os frutos de *D. stramonium* em A e de *C. anguria* em B

As agências governamentais responsáveis pela regulamentação e registro da produção e uso de medicamentos naturais exigem a correta identificação botânica das espécies, a fim de evitar o uso incorreto e riscos à saúde do consumidor (WHO, 1987; BRASIL, 2000). Pesquisas científicas que caracterizam as estruturas anatômicas e os conteúdos químicos das espécies utilizadas na medicina tradicional têm contribuído para o controle da qualidade dos medicamentos secos, em pó, tinturas, extratos, entre outros, obtidos a partir delas (COELHO et al., 2012; CRUZ et al., 2012; FERREIRA et al., 2011). A análise dos tecidos e dos metabólitos possibilita a exata localização das estruturas em que estão presentes determinadas substâncias ativas e, assim avaliar, de forma preliminar, o potencial medicamentoso das espécies, diminuindo custos e aumentando a segurança na produção de novos fármacos (SIMÕES, et al., 2014).

De acordo com o que Filho (2010) afirma, o desenvolvimento sustentável de um país está intimamente relacionado com políticas de educação, investimentos em ciência e tecnologia, bem como a preservação da natureza e da biodiversidade pautada na exploração racional dos recursos naturais para a alimentação, saúde, avanço social e econômico.

Nesse aspecto faz-se importante estudos nas áreas de fitoquímica e histoquímica tendo em vista que ao caracterizar os compostos químicos oriundos, principalmente, do metabolismo

secundário dos vegetais é possível identificar os órgãos da planta onde eles se encontram, evitando que as pessoas consumam partes desnecessárias dos vegetais e também a exploração indevida dessas plantas, auxiliando na preservação das espécies.

Ultimamente o interesse pela fitoquímica e histoquímica tem crescido e se tornando interdisciplinar e isso permite o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, tais como: a farmacologia, biotecnologia, botânica, biologia molecular, medicina, agricultura, entre outras (FILHO, R. B., 2010)

Diante do exposto, nosso trabalho descreve a anatomia e o perfil histoquímico da erva espontânea *Daturastramonium* L. visando contribuir para a correta identificação da planta e os metabólitos primários e secundários presentes em suas folhas.

2. METODOLOGIA

2.1. MATERIAL DE ESTUDO

Os exemplares utilizados na pesquisa foram coletados na fazenda Limeira, Conceição do Pará – MG, onde a planta nasce espontaneamente em áreas fortemente esterçadas e cultivados no laboratório de Botânica Aplicada – LaBoa da UEMG/Ibirité no período de janeiro a outubro de 2018.

2.2. ANATOMIA

Para análise estrutural, o material vegetal (folha) fresco ou fixado em solução de Karnovsky (Karnovsky, 1965) por 12 h, foi desidratado em uma série de etanol graduada (Jensen, 1962) e emblocado (Paiva et al., 2011) emparaplast® e colocados em lâmina sobre placa aquecedora a 40° C com os adesivos de Bissing (BISSING, 1974) e Haupt (HAUPT, 1930) e deixadas para secar em temperatura ambiente. Secções transversais com 12µm de espessura, foram obtidas utilizando um micrótomo rotativo (Atako, Japão). As seções foram coradas com safrablau 0,5% por 20 minutos e montadas em Verniz Vitral®.

2.3. HISTOQUÍMICA

Testes histoquímicos foram realizados em cortes transversais de material fresco à mão livre da região mediana da lamina foliar abrangendo a nervura central, com o auxílio de isopor e lâmina de barbear, usando os seguintes reagentes: Lugol (JOHANSEN, 1940) para detecção de amido, Sudan IV e Sudan red (JENSEN, 1962) para compostos lipofílicos totais, Eosina Amarelada 5% para proteínas, reagentes de Dragendorff (BRASIL, 2010) e Wagner (FURR & MAHLBERG, 1981) para

alcalóides, Cloreto férrico (JOHANSEN, 1940) para compostos fenólicos e Reagente de Wisner (Floroglucinol 10%) em etanol 95% (JOHANSEN, 1940) para ligninas.

Na realização do teste para detecção de amido, os cortes foram imersos no reagente por cinco minutos. Após o tempo de reação os cortes foram lavados e montados em água sobre lâminas de vidro e cobertos com lamínula. Para os testes de compostos lipofílicos totais os cortes foram imersos nos reagentes por cinco minutos, após o tempo da reação os cortes foram lavados e montados em água sobre lâminas de vidro e cobertos com lamínula. Para os testes de proteína os cortes foram imersos no reagente por 15 minutos, lavados em ácido acético por 15 minutos e lavados em água por 5 minutos e montados sobre lâmina de vidro e cobertos com lamínula. Para os testes de alcaloides os cortes foram imersos nos reagentes por cinco minutos lavados e montados em água sobre lâmina de vidro e cobertos com lamínula. Para os testes de compostos fenólicos os cortes foram imersos no reagente por cinco minutos, após o tempo de reação os cortes foram lavados e montados em água sobre lâmina de vidro e cobertos por lamínula. Para os testes de ligninas os cortes foram imersos no reagente por cinco minutos e montados em ácido clorídrico 27% sobre lâmina de vidro e cobertos com lamínula.

A documentação fotográfica foi realizada utilizando uma câmera acoplada a um microscópio óptico.

30

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. ANATOMIA

A folha de *D. stramonium* tem consistência membranosa e muitos tricomas na epiderme abaxial. Em cortes feitos em micrótomo rotativo e corados com Safrablau 0,5% observou-se que as folhas de *D. stramonium* apresentaram epiderme uniestratificada, colênquima angular (estrelado), estômatos nas faces adaxial e abaxial, possui apenas uma camada bem delimitada de parênquima paliçádico e aproximadamente cinco camadas de parênquima lacunoso, na epiderme da folha notou-se a presença de tricomas glandulares e não glandulares localizados nas faces adaxial e abaxial. Na nervura central o sistema vascular tem formato de ferradura, é possível notar a presença de células do cambium entre xilema e floema, indicando ser uma folha em crescimento secundário, nota-se, ainda, a presença de xilema entre as células do mesófilo (**FIGURA 2**).

Nos cortes do pecíolo da folha, também cortados em micrótomo rotativo e corados com Safrablau 0,5%, foi possível observar a epiderme ora uniestratificada ora biestratificada, colênquima angular, o sistema vascular também em formato de ferradura. Observou-se a presença de tricomas glandulares e, dentro de algumas células(**FIGURA 3**), a presença de drusas.

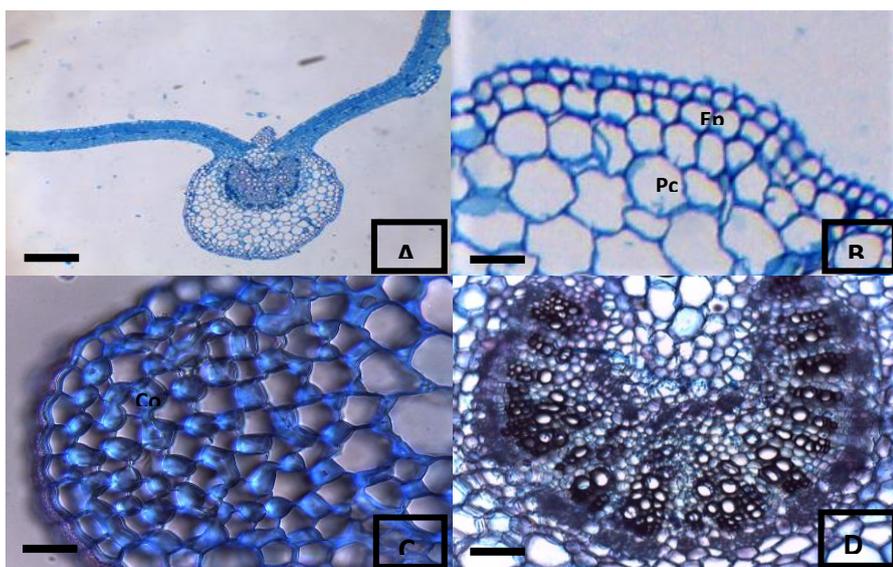
Cortes transversais de folha de *Daturastramonium*

Figura 2 - Cortes transversais da folha de *D. stramonium* L. **A)** Aspecto geral mostrando a nervura central; **B)** Detalhes da epiderme biestratificada; **C)** Colênquima angular (estrelado); **D)** Feixe vascular em formato de ferradura. Ep – Epiderme; Pc – Parênquima cortical; Co – Colênquima. Escala 50 μm.

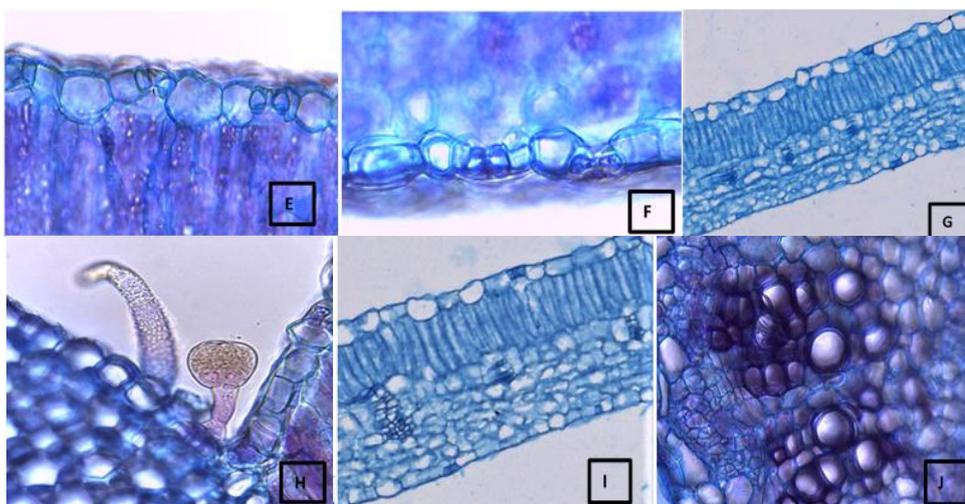
Cortes transversais de folha de *D. stramonium*

Figura 3– Em E e F – Estômatos na face adaxial e abaxial, respectivamente; G -Parênquimas paliçádico e lacunoso; H - Detalhes dos tricomas; I -Células do câmbio (seta); J-Xilema. Ep1 – epiderme adaxial e Ep2 – epiderme abaxial.

3.2. HISTOQUÍMICA

O teste para amidos, utilizando o reagente Lugol, reagiu positivamente (grãos pretos dentro das células) sendo possível identificar uma quantidade considerável no interior das células. Já o teste para proteínas, utilizando o corante Eosina amarelada 5%, apresentou um resultado fracamente positivo, a reação vermelha foi mais expressiva nas células do parênquima paliçádico onde foi possível observar também a presença de muitos cloroplastos. O teste para lipídios, realizado através dos corantes Sudan e Sudanred, não apresentou reação positiva, pouquíssimas gotículas de óleo foram observadas na superfície das folhas de *D. stramonium*, porém mesmo em

pouca quantidade, a presença de gotículas de óleo indica que essa espécie tenha terpenoides que, conforme descrito no referencial teórico deste trabalho, quando ingeridos de forma incorreta podem ser tóxicos (RAVEN et. al., 2014).

Todos os testes para metabólitos secundários apresentaram reação positiva: os reagentes de Wagner e Dragendorff possuem coloração amarronzada, o Cloreto Férrico possui coloração preta, o teste de Wisner apresenta coloração arroxeadada, indicando que essa espécie de planta investe muito na sua própria defesa. Os resultados mais expressivos foram nos testes para alcaloides, substância que confere ao vegetal o princípio alucinógeno, propriedade descrita no trabalho de Soares (2005). Foi possível perceber uma diferença clara na presença de alcaloides entre os tricomas, sendo que o tricoma glandular apresenta reação positiva e o tricoma não glandular apresenta reação negativa. Os compostos fenólicos são mais expressivos na epiderme do mesofilo, podendo ser responsável pelo forte odor que exala das folhas quando são machucadas, segundo Raven et. al.(2014) esses compostos estão associados com a defesa do vegetal a ataques de patógenos e também contra a herbivoria, pois possuem um sabor amargo, afastando predadores. O teste para ligninas apresentou reação positiva na parede celular do xilema, conferindo resistência ao sistema vascular. A tabela I e as figuras 4 e 5 mostram os resultados dos testes histoquímicos realizados na folha de *D. stramonium* L.

32

Tabela I

Resultados dos testes histoquímicos realizados na folha de *D. stramonium*L.

Compostos	Reagentes	Mesofilo						
		Epiderme	Parenquima Paliádico	Parenquima Lacunoso	Sistema Vascular	Tricoma Glandular	Tricoma não Glandular	Estomas
Amido	Lugol	-	+	+	-	-	-	+
Proteínas	Eosina Amarelada 5%	-	+	-	-	-	-	-
Lipídios	Sudan; Sudanred	+	-	-	-	-	-	-
Alcaloides	Wagner; Dragendorff	-	+	+	+	+	-	-
Fenólicos	Cloreto Férrico	+	+	-	-	-	-	-
Ligninas	Wisner	-	-	-	+	-	-	-

(+) Reação positiva (-) Reação negativa

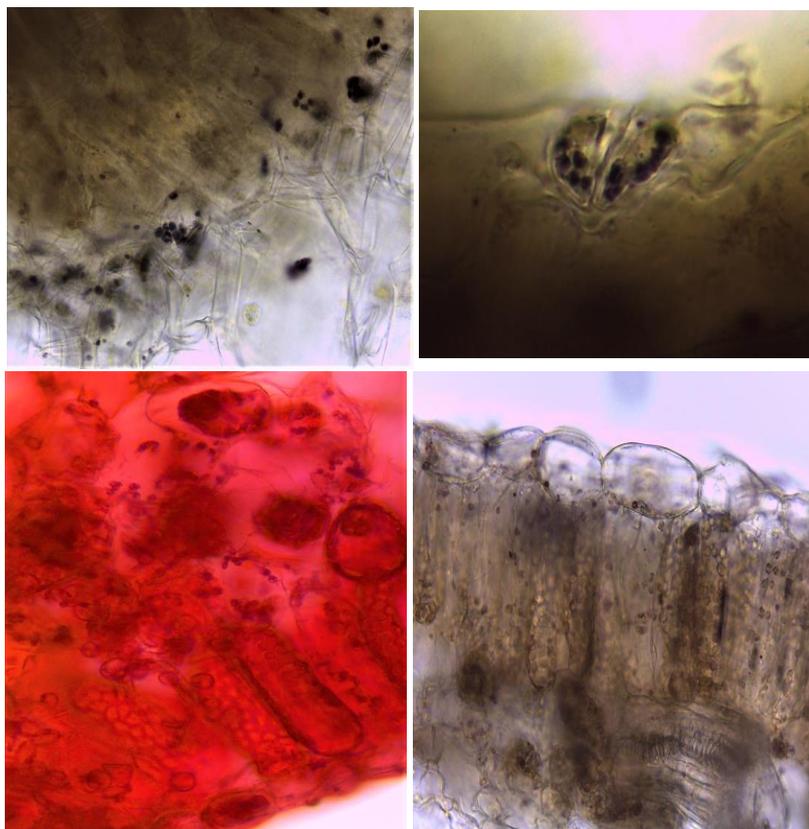
Testes histoquímicos na folha de *D. stramonium*

Figura 4– Em A e B–Grânulos de amido no interior das células; C–Reação fracamente positiva de proteínas no parênquima paliçádico; D–Algumas gotículas de lipídios na epiderme do mesofilo.

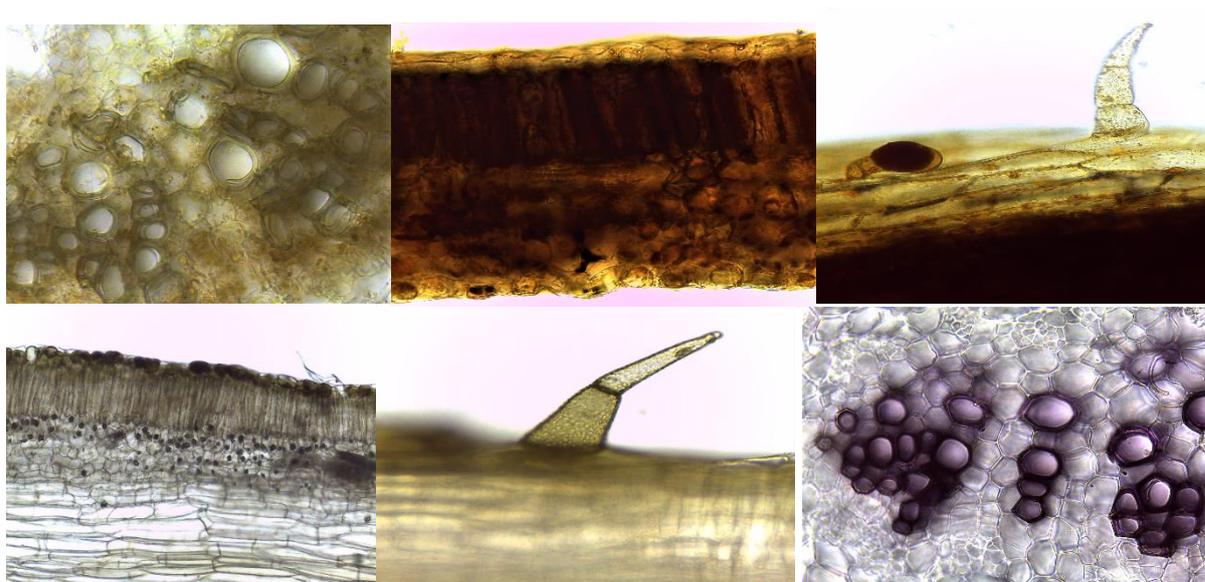
Testes histoquímicos na folha de *D. stramonium*

Figura 5–A–Feixe vascular corado com reagente de Dragendorff; B–Mesofilo corado com reagente de Wagner; C–Tricomas Glandular e Não glandular corados com reagente de Wagner; D - Mesofilo corado com CloretoFérrico; E – Tricoma Não glandular corado com Cloreto Férrico; F- Feixe vascular corado com reagente de Wisner.

4. DISCUSSÃO

As características anatômicas observadas na folha de *D. stramonium* são semelhantes às encontradas em outras espécies de solanaceae como descrito no trabalho de Eltahir et. al (2018) cuja epiderme do mesófilo é formada por uma camada única de células interrompidas por estômatos. Segundo a descrição de Ibrahim et. al (2016) os tricomas na epiderme de *Datura* são glandulares e não glandulares localizados tanto na face adaxial quanto na face abaxial do mesofilo. Abaixo da epiderme localiza-se uma camada extensa de parênquima paliçádico seguido, logo abaixo, por aproximadamente 6 camadas de parênquima lacunoso, conforme dito por Ibrahim et. al (2016). Outra característica anatômica que corrobora com a literatura é a disposição dos feixes vasculares em ferradura como descrito por Eltahir et. al (2018), que afirma em seu trabalho, ser uma característica universal da família Solanaceae.

Quanto ao perfil histoquímico, a presença de alcaloides parece conferir à planta propriedades alucinógenas assim como em *Erythroxylon coca*, da família Erythroxylaceae, que possui o alcaloide cocaína e *Hyoscyamusniger*, da família Solanaceae, que possui o alcaloide atropina, segundo García e Carril (2009). A presença dos compostos fenólicos, encontrados principalmente na epiderme de *D. stramonium* é geralmente associada a mecanismos de defesa (Hartley, 1998, 1999) à ataques de patógenos e herbívoros, pois possuem um sabor amargo, afastando predadores, podem ser responsáveis, ainda, pelo forte odor que exala das folhas quando são machucadas. Essa acumulação fenólica, também tem sido associada ao controle da concentração de AIA, hormônio responsável pela hipertrofia celular (Hori 1992; Bedetti et al. 2014; Suzuki et al. 2015). O teste para ligninas apresentou reação positiva na parede celular do xilema, conferindo resistência ao sistema vascular, pois, confere rigidez a parede celular.

34

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de produtos naturais é uma alternativa para a melhoria da qualidade de vida e saúde da população, além de ter um baixo custo, é possível saber a procedência daquilo que se consome, porém ainda são poucos os incentivos para o uso das plantas medicinais. Investir em pesquisas nas áreas de anatomia e histoquímica vegetal permite a identificação das classes de metabólitos produzidos nas diversas espécies vegetais, bem como a sua correta localização indicando quais partes da planta devem ser utilizadas no tratamento.

As análises anatômicas e histoquímicas das folhas de *D. stramonium*, neste trabalho, permitem inferir que esse vegetal investe muito no seu metabolismo secundário, tendo resultados positivos para ligninas, alcaloides e compostos fenólicos, corroborando com os dados disponíveis na literatura especializada que esses dois últimos são os principais responsáveis pela atividade medicinal que a planta tem. É importante que mais estudos sejam feitos com os demais órgãos dessa planta, tais como raiz, folhas, caule e frutos.

6. REFERÊNCIAS

ARNT, R. *Exame*, ano 35, n. 9, 2001.

ARAÚJO, C. B. F. *Síntese de Derivados Solúveis de β Escina e Algumas Avaliações Físico-Químicas e Biológicas*. 88p. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Ciências Farmacêuticas. São Paulo, 2008.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. **Encontro Internacional: direito a saúde, cobertura universal e integralidade possível**. 2016. Disponível em <https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2016/encontro_internacional_saude/documentos/textos_referencia/00_palavra_dos_organizadores.pdf>.

BEDETTI CS, MODOLO LV, ISAIAS RMS (2014) **The role of phenolics in the control of auxin in galls of *Piptadeniagonoacantha*(Mart.) MacBr (Fabaceae: Mimosoideae)**. *Biochemical Systematics and Ecology* 55,53–59. doi:10.1016/j.bse.2014.02.016

BISSING. 1974. **Adesivo de Bissing**. Apud: Kraus e Arduin, pag. 7, 1997.

BOSSE, T. S. **Fitoterápicos no SUS**. 42p. *Monografia para título de Especialização*. Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC. Criciúma, 2014.

BRASIL. **Farmacopeia Brasileira**. Agência Nacional de Vigilância Sanitária, Brasília. 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução de Diretoria Colegiada no. 48 de 16 de março de 2004. Aprova o regulamento técnico de medicamentos fitoterápico junto ao Sistema Nacional de Vigilância Sanitária**. DOU. Diário Oficial da União, Poder Executivo, DF, Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto nº 5.813, de 22 de junho de 2006. **Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos**. 2006. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5813.htm>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Farmacopéia Brasileira**, Brasília: Ministério da Saúde, 2000.

- BRESINSKY, A.; KORNER, C.; KADEREIT, J.; NEUHAUS, G.; SONNEWALD, U. **Tratado de Botânica de Strasburger**. Tradução Alessandra Fidelis et. al. - 36 ed.- Porto Alegre: Artemed, 2012.
- BUKATSCH. 1972. **Safrablau 0,5%**. Apud: Kraus e Arduin, pag. 26, modificado Lab. Anatomia Vegetal-Botânica- ICB- UFMG, 1997.
- CAMARGO, Maria Thereza Lemos de Arruda. **Os poderes das plantas sagradas numa abordagem etnofarmacobotânica**. Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 15-16: 395-410, 2005-2006.
- COELHO, V. P. M.; LEITE, J. P. V.; NUNES, L. G.; VENTRELLA, M. C. **Anatomy, histochemistry and phytochemical profile of leaf and stem bark of *Bathysacuspida* (Rubiaceae)**. Aust J Bot 60: 49-60. 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Lei 8.080 de 19/09/1990**. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/legislacao/lei8080_190990.htm>.
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Artigos 196 a 200. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/web_sus20anos/20anossus/legislacao/constituicaofederal.pdf>.
- CRUZ, B. P., CHEDIER, L. M., PEIXOTO P. H. P.; FABRI, R. L.; PIMENTA, D. S. **Effects of light intensity on the distribution of anthocyanins in *Kalanchoe brasiliensis* Camb. And *Kalanchoe pinnata* (Lamk.) Pers.** An Acad Bras Cienc 84: 211-217. 2012.
- D'ARCY, W. G. **The Solanaceae since 1976, with a review of its biogeography**. In: Solanaceae III: taxonomy, chemistry, evolution. Eds. Hawkes, J.G., Lester, R.N., Nee, M. and Estrada, N. 75-137. London: Kew Royal Botanical Gardens, 1991.
- DICKEL, O. E.; AGUIAR, R. B.; GERACITANO, L.; MONSERRAT, J. M.; BARROS, D. M. **Efeitos Comportamentais e Neurotóxicos do Extrato Aquoso de *Brugmansia suaveolens* em Ratos**. In: Rev. Bras. Farm. 2010.
- EFTEKHAR, F.; YOUSEFZADI, M.; TAFAKORI, V. **Antimicrobial activity of *Datura innoxia* and *Datura stramonium***. Department of Biology, Faculty of Sciences, Shahid Beheshti University Evin, Tehran, Ira. 2004. Disponível em <http://scihub.cc/http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0367326X0400231X>
- ELTAHIR, A. S.; ABDALLA, M. M.; EL-KAMALI, H. H. **Morpho-anatomical Study of Seven Plants from the Sub Class (Asteridae)**. AASCIT Journal of Biology. Vol. 4, No. 2, 2018, pp. 40-46.
- FERREIRA, P. R. F.; MENDES, C. S. O.; REIS, S. B.; RODRIGUES, C. G.; OLIVEIRA, D. A.; MERCADANTE-SIMÕES, M. O. **Morphoanatomy, histochemistry and phytochemistry of *Psidium guineense* Sw. (Myrtaceae) leaves**. J Pharm Res 4: 942-944. 2011.

- FILHO, R. B. **Contribuição da fitoquímica para o desenvolvimento de um país emergente.** In: Quim. Nova, Vol. 33, n° 1. ISSN: 229-239, 2010.
- FURR, M.; MAHLBERG, P. G. **Histochemical analysis of laticifers and glandular trichomes in *Cannabis sativa*.** J Nat Prod. 1981. 44: 153-159.
- GRANDI, T. S. M. **Tratado das plantas medicinais: mineiras, nativas e cultivadas.** 1. ed. p. 591. 1204p. Belo Horizonte: Adaequatio Estúdio, 2014.
- GARCÍA, A. Á.; CARRIL; E. P. U. **Metabolismo secundario de plantas.** Reduca (Biología). Série Fisiologia Vegetal. 2 (3): 119-145, ISSN: 1989-3620. 2009.
- HARTLEY SE (1998) **The chemical composition of plant galls: are levels of nutrients and secondary compounds controlled by the gall former** *Oecologia* 113, 492–501. doi:10.1007/s004420050401
- HARTLEY SE (1999) **Are gall insects large rhizobia?** *Oikos* 84, 333–342 doi:10.2307/3546731
- HORI K (1992) **Insect secretions and their effect on plant growth, with special reference to hemipterans.** In 'Biology of insect-induced galls'. (Eds JD Shorthouse, O Rohfritsch) pp. 157–170. (Oxford University Press: Oxford, UK)
- HAUPT. 1930. **Adesivo de Haupt.** Apud Kraus e Arduin, pag. 7. 1997.
- HAWKES, J. G. **The economic importance of the family Solanaceae.** In: Solanaceae IV. Advances in Biology & Utilization. Eds. Nee, M., Symon, D.E., Lester, R. N. & Jessop, J.P. 1-8. London: Kew: Royal Botanic Gardens. 1999.
- HERBALIST. **Flora Silvestre Portuguesa: Figueira do Inferno (*Daturastramonium L.*).** Disponível em <https://lunaedew.wordpress.com/2015/08/29/datura_stramonium/>
- HUNZIKER, A. T. **The genera of Solanaceae.** Ruggel, Lichtenstein: A.R.G. Gantner Verlag. 2001.
- IBRAHIM, H. M.; ABDO, N. A.; AL MASAUDI, E. S.; AL-GIFRI, A. N. A. **Morphological, Epidermal and Anatomical Properties of *Datura Linn.* Leaf in Sana'a City-Yemen and its Taxonomical Significance.** Asian Journal of Plant Science and Research, 2016, 6(4):69-80.
- JARDIM BOTÂNICO UTAD. **Ficha da espécie *Daturastramonium*.** 2017. Disponível em <https://jb.utad.pt/especie/Datura_stramonium>.
- JENSEN, W. A. **Botanical histochemistry.** San Francisco: W.H. Freenman, 1962.
- JOHANSEN, D. A. **Plant microtechnique .** New York: McGraw Hill Book, 1940.
- LAVIE, D. **The whitanolides as a model in plant genetics: chemistry, biosynthesis and distribution.** In: Solanaceae: Biology and systematics. Ed. D'Arcy, W.G. 187-200. New York: Columbia, 1986.
- LORENZI, H., MATOS, F. J. A. 2002 **PLANTAS MEDICINAIS NO BRASIL: nativas e exóticas.** Nova Odessa, São Paulo: Instituto Plantarum, 2002.

- MACIEL, M. A. M.; PINTO, A. C.; JÚNIOR, V. F. V. **PLANTAS MEDICINAIS: a necessidade de estudos multidisciplinares**. In: Qim. Nova. ISSN: 429-438. Vol. 25, n. 3, 10p. 2002.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. RODRIGUES, A. G.; SANTOS, M. G.; AMARAL, A. C. F. **A Fitoterapia no SUS e o Programa de Pesquisas de Plantas Medicinais da Central de Medicamentos**. Cap. 1: Políticas Públicas em Plantas Medicinais e Fitoterápicos. p 9-21. 148 p. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. PORTARIA INTERMINISTERIAL N° 2.960, de 09 de dezembro de 2008. **Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos**. 2008. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/pri2960_09_12_2008.html>.
- MOREIRA, M. D.; PIKANÇO, M. C.; SILVA, É. M.; MORENO, S. C.; MARTINS, J. C. **Uso de Inseticidas Botânicos no Controle de Pragas**. 28 p. 2005.
- NAGAI, A.; PIMENTEL, B. S. **Como as Plantas se Defendem Frente a Infecção por Patógenos?**. In: Apostila de Botânica no Inverno. ISBN: 978-85-85658-36-6, pag. 9- 12, 211 p. Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). **Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional 2002-2005**. 74p. Genebra: OMS, 2002.
- PLOWMAN, T. **Brugmansia (Baum-Datura) in Sudamerika**. In: Rausch und RealitatDrogenimKulturvergleich. Eds: Volger, G. & Welck, K. von. 2: 436- 443. Koln: Das museum. 1981.
- RAVEN, R. F. E.; SUSAN E. E. **Biologia vegetal**. Revisão técnica: Jane Elizabeth Kraus. Tradução: Ana Claudia M. Vieira [et.al.], pag. 67-98, 1637 p. 8. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.
- RODDICK, J. G. **Steroidal alkaloids of the Solanaceae**. In: Solanaceae: biology and systematics. Ed. D'Arcy, W.G. 201-222. New York: Columbia University Press. 1986.
- RODDICK, J. G. **The Importance of the Solanaceae in Medicine and Drug Therapy**. In: **Solanaceae III: Taxonomy, Chemistry, Evolution**. Eds. Hawkes, J.G., Lester, R.N., Nee, M. & Estrada, N. 7-23. London: Kew: Royal Botanic Garden, 1991.
- SIMÕES, M. O. M.; SANTOS, H. C. M.; NERY, L. A.; FERREIRA, P. R. B; RIBEIRO, L. M.; ROYO, V. A.; OLIVEIRA, D. A. **Structure, histochemistry and phytochemical profile of the bark of the sobol and aerial stem of Tonteleamicrantha (Celastraceae - Hippocrateoideae)**. In: *AnnalsoftheBrazilianAcademyofSciences* (2014) 86 (3): 1167-1179. 2014.
- SOARES, D. C. F. **Talinumpatens: Análise por ativação neutrônica instrumental e prospecção fitoquímica**. Tese (Mestrado em Ciência e Tecnologia das Radiações, Minerais e Materiais-

Radioquímica). Comissão Nacional de Energia Nuclear. Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear. p. 27. Belo Horizonte, 2005.

STEHMANN, J. R.; MENTZ, L. A.; AGRA, M. F.; VIGNOLI-SILVA, M.; GIACOMIN, L. **Solanaceae**. *In*: Lista de Espécies da Flora do Brasil. Jardim Botânico do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <<http://floradobrasil.jbrj.gov.br/2010/FB000225>>.

SUZUKI AYM, BEDETTI CS, ISAIAS RMS (2015) **Detection and distribution of cell growth regulators and cellulose microfibrils during the development of *Lopesiasp.* galls on *Lonchocarpusultratus*(Fabaceae)**. *Botany* 93,435–444. doi:10.1139/cjb-2015-0012

TAIZ, L. et al. **Fisiologia e Desenvolvimento Vegetal**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

TESIMINA, G. T. **Um olhar multidisciplinar sobre plantas tóxicas das famílias Rubiaceae, Lamiaceae e Solanaceae**. 60 p. Monografia. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, MG, 2017. Disponível em http://www.monografias.ufop.br/bitstream/35400000/521/14/MONOGRAFIA_OlharultradisciplinarPlantas.pdf>

VIZZOTO, M.; KROLOW, A. C.; WEBER, G. E. B. **Metabólitos Secundários Encontrados em Plantas e sua Importância**. 16 p. Pelotas: Embrapa Clima Temperado, 2010.

WHO. **Quality control methods for medicinal plant materials**. Genebra: World Health Organization, 1987.

Anísio Teixeira *traveller***Antonio Carlos Figueiredo Costa. Universidade do Estado de Minas Gerais**

antoniocarlosfigueiredohist@gmail.com

Raquel Nugas. Universidade do Estado de Minas Gerais

quelnugas@gmail.com

Viviane Silva de Oliveira Fernandes Pinheiro. Universidade do Estado de Minas Gerais

vivianepinheiro144@gmail.com

Artigo submetido em novembro/2018 e aceito em dezembro/2018.

RESUMO

O presente artigo se propõe a analisar a atuação de Anísio Spinola Teixeira (1900-1971) como principal artífice da reforma da instrução pública na Bahia. Partimos de algumas fontes documentais e bibliográficas que parecem nos autorizar que não deve ser concedido espaço privilegiado à viagem de observação e estudos aos Estados Unidos da América, realizada por Anísio Teixeira ao final dos anos 1920, pelo menos no tocante à reforma baiana, conforme originalmente planejada. Essa estadia norte-americana de Anísio Teixeira costuma ser referenciada na bibliografia como uma primeira ruptura no seu

pensamento, a distanciá-lo gradualmente da sua formação católica e ultramontana, sendo ainda apontada por alguns pesquisadores como a grande responsável pela conversão desse pensador da educação às idéias filosóficas de John Dewey, mestre que à época pontificava na Universidade de Colúmbia. Nosso trabalho sugere no entanto que, em termos de instrumentais teórico-metodológicos, a reforma baiana encaminhada por Anísio, até 1927, havia absorvido os contributos necessários para colocar em curso as inovações pedagógicas do escolanovismo.

40

PALAVRAS-CHAVE: Anísio Teixeira, Educação, Primeira República, Dewey, Reformas Educacionais.**Anísio Teixeira *traveler*****ABSTRACT**

The present article proposes to analyze the work of Anísio Spinola Teixeira (1900-1971) as the main architect of the reform of public education in Bahia. We start from some documentary and bibliographical sources that seem to authorize us not to grant privileged space to the voyage of observation and studies to the United States of America, made by Anísio Teixeira at the end of the 1920s, at least in relation to the Bahian reform, as originally planned. This North American stay of Anísio Teixeira is usually referred to in the bibliography as a first break in his thinking, gradually distancing him from his Catholic

and ultramontane formation, and is also pointed out by some researchers as the great responsible for the conversion of this thinker of education to philosophical ideas of John Dewey, a professor who at the time was pontificating at the University of Columbia. However, our work suggests that, in terms of theoretical and methodological instruments, the Bahian reform submitted by Anísio until 1927 had absorbed the contributions necessary to put the pedagogical innovations of Escolanovismo underway.

KEYWORDS: Anísio Teixeira, Education, First Republic, Dewey, Educational Reforms.

Introdução

O Brasil dos anos 1920, última década da Primeira República, vivia sob um clima de ebulção, expectativas e apreensões. O experimento político, iniciado quase de forma inusitada, no Rio de Janeiro, sob o manto estrelado da noite de 15 de novembro de 1889, ainda não materializara as promessas que haviam inspirado a nova ordem, centralizadas sob os ideais de ordem e progresso, conforme estampados na bandeira republicana. Sob critérios muito restritos, é verdade, a ordem até se realizara, porém tratava prioritariamente dos interesses de um aglomerado de oligarcas, primando por sustentar uma república conservadora e elitista, e portanto, política e socialmente excludente. Haviam sido fechados os canais orgânicos de participação popular logo após a curta primavera vivida pelo jacobinismo (1893-1897), o que serviu para obstar as manifestações de rua, e ficara instituída uma tríade composta pelo voto de cabresto/ata a bico de pena/comissão de verificação de poderes, práticas essas que complementavam o veto que a Constituição de 1891 fizera, de forma sutil, à universalização do voto, tornando essa uma conquista meramente nominal, ao impossibilitar o alistamento eleitoral dos analfabetos.

41

Assim, o alinhamento oligárquico que ficou conhecido por modelo Campos Sales ficara organizado sob bases que, além de excludentes em termos sociais, eram também profundamente injustas quanto ao caráter econômico, já que fora alinhavado em obediência à uma divisão internacional do trabalho, e articulado às flutuações dos preços de produtos agrícolas, como o café.

Mantidas sob o padrão ouro da libra esterlina, as trocas internacionais se traduziam em dois resultados para a população brasileira. Nos momentos de alta do café, principal pauta das exportações brasileiras de então, os lucros eram apropriados de forma privada. Porém, nos momentos de baixa cotação desse produto, as perdas eram sempre socializadas, pelo socorro dos governos aos cafeicultores, corretores e banqueiros, com a contrapartida do prejuízo adicional para a base da população, que arcava com a carestia dos gêneros de primeira necessidade, consequência macroeconômica do ajuste do câmbio, com vistas ao objetivo maior da valorização do preço do café no mercado internacional.

Então chegamos à ideia de progresso. Juntamente com a noção de ordem, ela ficara marcada sob o estrelado manto que, de acordo com uma inspiração positivista, reproduzia o céu da antiga capital federal, no momento da instauração do novo regime. No entanto, logo a ação dos

positivistas ficaria relegada ao passado, tendo sido esse grupo ultrapassado pela euforia da *belle époque* e do darwinismo social, combustível requerido pelos interesses da *auri sacra fames*, impulsionada ainda mais pelo arrivismo que se impunha naquele início de século, quase como uma norma à condição de sobrevivência e manutenção do *status*.

Mas toda essa disparatada ilusão de construir uma nação sob bases tão restritas não durariam muito mais tempo. A eclosão da Grande Guerra Européia, festim sangrento levado a efeito entre 1914-1918 demonstrava, de forma cabal, a falta de lucidez de nossas elites, que sempre voltadas para o litoral, tentavam dar concretude no centro do poder político ao sonho de uma 'Paris tropical', quando, há alguns passos da Avenida Central ou da rua do Ouvidor, coração representativo da modernidade republicana após a reforma urbana de Pereira Passos, haviam pessoas que sofriam de doenças tropicais, tiritando de frio em choupanas insalubres, sem contar com um fiapo de instrução básica que lhes proporcionasse um mínimo de profilaxia. Em *suma*, caso a república necessitasse do emprego de sua população, em bases conforme se fazia na Europa, encontraria uma massa de analfabetos atravessados por doenças crônicas, ajeitados timidamente em seus cochos a pitar seus cachimbos e cigarros de palha, como no caso do personagem Jeca Tatu, criação do escritor Monteiro Lobato. Enfim, a hipótese de mobilização, caso concretizada, seria uma exemplificação tão lapidar, quanto dramática da imitação da vida pela arte.

42

Foi então que uma grande campanha pelos jornais envolveu uma parte da *intelligentsia* nacional, no que passaram a surgir ligas nacionalistas, que pretendiam o 'soerguimento moral' da nacionalidade. Os sertões já vinham sendo percorridos pelas viagens científicas do Instituto Oswaldo Cruz, e os diagnósticos passariam a possuir o valor de uma *anamnese* coletiva. Assim, passaram a ganhar corpo as políticas de saúde pública, em franco combate a doenças como a ancilostomíase, o tracoma e a malária, entre outras. Da mesma forma, passou a haver um interesse direcionado à educação popular.

Esse é o momento inaugural que acreditamos poder falar em disseminação da educação, ou da educação pensada como política pública efetiva. Passou a haver, enfim, aquilo que alguns autores convencionaram a chamar de 'entusiasmo pela educação', espécie de ponto axial de uma série de realizações no campo da educação e da cultura, pela criação de universidades, como a do Paraná (1912), Rio de Janeiro (1920), exemplo também seguido por Minas Gerais (1927). Houve ainda o surgimento de serviços editoriais pioneiros, como a Biblioteca de Educação e a Coleção Pedagógica, assim como uma série de revistas de ensino ligadas às secretarias de instrução pública. Nos estados da federação surgiam reformas voltadas à escola primária e ao ensino das normalistas.

O presente artigo está centrado sobre uma dessas reformas. Assim, a reforma educacional levada a efeito por Anísio Spinola Teixeira no Estado da Bahia, a partir de 1924, receberá nossas atenções no presente artigo. Nossa discussão irá transitar entre a formulação da reforma, localizados ainda seus interesses políticos, bem como as várias formas de ‘viagem’ que essa tarefa veio a proporcionar ao seu principal executor, Anísio Teixeira, tanto no aspecto dos seus deslocamentos à Europa ou ao sertão, mas sobretudo, na grande aventura do conhecimento que lhe foi proporcionada na execução da sua tarefa de reformador da Educação. Então, Anísio entrou em contato profundo com a obra de educadores como John Dewey, passando a inspirar-se no clima democrático e otimista emanado desses escritos.

2. Anísio Teixeira, de militante católico ultramontano, a defensor da educação pública

Anísio Spinola Teixeira nasceu em um lar da oligarquia baiana formado pelas famílias Spinola e Teixeira, na pequena cidade de Caetité, ao raiar do século XX. Essas condições familiares possibilitaram a ele o privilégio de contar com aquilo que, à época, havia de melhor em termos de educação na sua região natal. Assim, após realizar estudos primários sob as vistas cuidadosas de sua tia, Priscila Spinola, o pequeno Anísio ingressou em 1911 no Colégio São Luiz Gonzaga, ginásio de preparatórios dos padres jesuítas da sua cidade. Em 1914 seguia para Salvador, para estudar no Colégio Antonio Vieira, um empreendimento de padres jesuítas europeus, egressos do Colégio de Campolide (Lisboa), que emigraram para o Brasil quando Portugal instaurou seu regime republicano (NUNES, 2010, p.12). Esse foi um período no qual Anísio manifestou viva admiração pela Companhia de Jesus.

O corpo docente do Colégio Antonio Vieira combinava, à vocação sacerdotal, uma respeitável qualidade acadêmica, com professores pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, em um ambiente intelectual que cortejava as áreas das ciências físicas e biológicas – vários dos seus professores publicavam artigos em revistas acadêmicas européias – mas que não descurava do pensamento filosófico e do humanismo cristão, conhecimentos que parecem ter contribuído de forma perene na formação de Anísio³. Jayme Abreu (1960, p.4) considerou que

³ Os reflexos iriam aparecer de maneira ineludível na obra de Anísio Teixeira. Posteriormente, conforme nos lembra Moacir Gadotti (1995, p.245), ele escreveria no seu **Pequena introdução à filosofia da Educação**: “...o educador não pode ser comparado a nenhum técnico, no sentido usual e restrito da palavra. Ao lado da informação e da técnica, deve possuir uma clara filosofia da vida humana e uma visão delicada e aguda da natureza do homem”.

esse período junto aos padres jesuítas forneceram a Anísio Teixeira uma invejável cultura geral, sólido lastro conquistado com base no ardor e disciplina monásticas, à qual, acrescida dos cinco anos de literatura e direito na Universidade do Rio de Janeiro, resultaram em uma formação humanística-clássica, dedutivista e escolástica. A isso, acresçamos ter sido Anísio um autodidata.

Porém, concluído o curso superior, algo incomodava o jovem bacharel em direito, o qual encontrava-se indeciso sobre o rumo a tomar. Membro da oligarquia, e ainda alinhado com a visão de mundo do seu grupo familiar e social, ofereciam-se a ele algumas alternativas, entre as quais não estava descartado o caminho do sacerdócio. Após a colação de grau de Anísio, seu pai, Deocleciano Pires Teixeira, manda que ele procure Francisco de Goes Calmon, recém-eleito governador da Bahia, com vistas a que o jovem bacharel alcançasse uma promotoria em Caetité. A política estadual baiana foi marcada, durante toda a Primeira República, por divisões e percalços, que podem ser representadas pela oposição entre Rui Barbosa e os mandachugas do Partido Republicano da Bahia, o PRB (NEGRO; BRITO, 2013, p. 864). Por sua vez, Eul-Soo Pang (1979) identificou a ascensão de Goes Calmon à chefia do executivo estadual baiano como o período inicial de uma *'Entente Cordiale'* entre coronéis e bacharéis daquele estado.

No entanto, a eleição de Calmon foi marcada por focos de tensão que envolviam o reconhecimento pelo legislativo baiano (senado da Bahia), e que contaram com a pressão do governador J.J. Seabra sobre o comandante da sua Força Pública em benefício do candidato da situação. Em decorrência disso, houve a atuação do Presidente Artur Bernardes, o qual determinou a prontidão do Exército, com a ocupação de pontos-chave na cidade de Salvador. A passagem do governo de J.J. Seabra a Góes Calmon foi realizada sob estado de sítio, decretado por Bernardes (PANG, 1979, p. 176-177).

As reformas da educação pública foram uma espécie de tarefa constante na agenda dos executivos estaduais ao longo da década de 1920. Cabe observar, conforme defende Marta Maria C. de Carvalho (1999), que havia desde os primeiros dias do regime republicano, um compromisso dos novos donos do poder com a organização de um sistema de ensino modelar, onde a escola fosse apresentada como um índice de progresso que a República instaurara. É sob essa visão que podemos reconhecer os esforços realizados pelo governo paulista, logo nos primeiros anos do novo regime, com a Reforma Caetano de Campos⁴. Fora então criada uma Escola Normal, e

⁴ As origens e motivações da reforma da instrução pública em São Paulo foram estudadas com acuidade por Casemiro dos Reis Filho, em *A Educação e a ilusão liberal* (1981).

juntamente a essa, uma Escola Modelo, local onde as futuras mestras a serem formadas normalistas aplicariam seus conhecimentos, sob as vistas e orientação de professoras experientes, algumas delas formadas no exterior (REIS FILHO, 1981, p. 69-70). Caetano de Campos enumerava alguns ingredientes que julgava garantir o sucesso da sua reforma, com “...mestres formados no estrangeiro para os alunos-mestres da Escola Modelo; moderno e profuso material escolar importado; prédio apropriado e ‘criação de bons moldes’ de ensino ” (CARVALHO, 1999, p. 226). Complementando essas medidas, haviam os procedimentos de vigilância e orientação, dispositivos de inspeção escolar produtores de uniformidades consideradas necessárias à institucionalização de um sistema de ensino público, dos quais os relatórios e anuários de ensino representavam a face estatística a contabilizar os erros e acertos de cada estratégia utilizada. Ainda de acordo com Marta Carvalho, o grupo escolar aparece então como:

“a instituição que condensa a modernidade pedagógica pretendida e o ‘método intuitivo’ a peça central na institucionalização do sistema de educação pública modelar. De sua conjunção, resulta o modelo paulista que será exportado para outros estados da Federação. Ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios em que a Instrução Pública se faz signo do Progresso – essa era a fórmula do sucesso republicano em São Paulo.” (1999, p. 226)

45

O Estado de São Paulo assumia naquele momento a posição de uma espécie de ‘Meca’ educacional, para onde convergem as atenções e concentram-se as esperanças e providências de todos os executivos estaduais que se propunham a reformar seus sistemas escolares. Tornam-se rotina as viagens de estudo para esse estado, bem como o empréstimo de técnicos para auxiliar nas reformas propostas por outros entes federativos. Não devemos no entanto classificar esse interesse como algo contínuo, pois após alguns anos dessa fase, conforme observou Jorge Nagle (1990), houve um esmorecimento dos homens públicos em relação à implantação das novas concepções de educação. Teremos que esperar até 1915 para que ocorram discussões e pressão popular, em ampla campanha pela ‘republicanização’ da República, face às suas promessas não realizadas⁵.

⁵ Para isso concorreu uma campanha que, através dos jornais e comícios populares, atingiu uma camada cada vez maior da população nas principais cidades brasileiras. Para homens como Miguel Couto, só haveria um problema nacional: a educação do povo. Edgard Roquette-Pinto, médico antropólogo do Museu Nacional, que recentemente estivera na Amazônia acompanhando a comissão Rondon, fazia coro a esse discurso. Artur Neiva e Belisário Penna, pesquisadores do Instituto Oswaldo Cruz, haviam percorrido os sertões, traçando um diagnóstico sombrio acerca das condições higiênicas da população, e o escritor Monteiro Lobato, escrevia, em 1914, o conto Urupês, onde o personagem central, o Jeca Tatu, vegetava em meio a tanta vida. Reiteramos que a eclosão da Primeira Grande Guerra,

Para o chamado ‘soerguimento moral da nacionalidade’ apontava-se, como fator *sine qua non*, a disseminação da educação popular, caminho pelo qual Jorge Nagle (1974 e 1990) considera haver ocorrido o ingresso no campo do ‘entusiasmo pela educação’. Teria sido da crença na virtude dos novos modelos educacionais, originados no bojo das reformas da instrução pública, que surgiu o chamado otimismo pedagógico. Foi uma conquista lenta, porém *a priori*, constante, onde os ideais da chamada Escola Nova⁶ – assim chamada por oposição à Escola Tradicional⁷ – passaram a ser aplicados paulatinamente e *pari passu* com as reformas educacionais que vinham se realizando.

Esse foi o caso da reforma da instrução pública no Ceará, para onde se deslocou Manuel Bergson Lourenço Filho, em abril de 1922⁸. Portanto, quando Anísio Teixeira foi ao encontro de Góes Calmon, já havia sido realizada uma exitosa reforma educacional em um estado distante do ‘eixo’ cultural que se formara entre Rio de Janeiro e São Paulo. Mas cabe ressaltar que o chamado ‘modelo paulista’ entrara em crise no início dos anos 1920, o que resultou na nomeação de Sampaio Dória para o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo⁹. Cumpre ainda assinalar que, quando Anísio Teixeira recebeu com surpresa o convite de Góes Calmon, também lhe foi sugerida a leitura de *Méthodes américaines d’éducation*, livro do belga Omer Buyse, de grande difusão à época. A obra contava com muitas fotografias, registros que punham em foco a transformação das práticas escolares, configurando-se uma “nova percepção dos corpos infantis e do potencial educativo de novas modalidades de organização do tempo e do espaço

em agosto de 1914, contribuiu decisivamente para que todos os fatores de vulnerabilidade então conhecidos, fossem pensados em termos mais precisos e estratégicos.

⁶ De acordo com Jorge Nagle (1990, p. 283), as primeiras ideias sobre a Escola Nova apareceram no Brasil com o livro de Ciridiano Buarque, intitulado ‘A Educação Nova’, no ano de 1912, onde Dewey é mencionado. Sampaio Dória estampou seu ‘Princípios de Pedagogia’ em 1914, citando Binet e Claparède. Nagle relata ainda o Anuário do Ensino do Estado de São Paulo, do ano de 1917, pela forma de apresentação do ideário escolanovista.

⁷ Conforme a explicação de Marta Maria Chagas de Carvalho (1999, p. 239), a oposição se dava entre uma escola que somente ensinava a ler, escrever e contar, e uma escola que cultivava a inteligência, o coração e as mãos.

⁸ Conforme anotou Jorge Nagle (1974, p.193), o pedido de comissionamento foi proposto pelo presidente do Estado do Ceará, Justiniano Serpa, solicitação atendida por Washington Luís, então governador do Estado de São Paulo, que despachou para Fortaleza o jovem professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de Piracicaba. Lourenço Filho permaneceu no Ceará, de abril de 1922 a dezembro de 1923, tendo efetuado a reorganização da instrução pública cearense.

⁹ Nota-se que a reforma Sampaio Dória apresentava uma diferença significativa em relação ao que fora proposto anteriormente por Caetano de Campos. Se esse último decidira pelo método intuitivo de ensino, Sampaio Dória defendia o método de intuição analítica como o único adequado, pois entendia que a origem primária de toda a capacidade de conhecer estaria no contato cognoscente com as coisas a conhecer. Daí, perderia o sentido da formação do cidadão mediante um ensino longo e enciclopédico. Assim, estender a escola popular ao universo do público infantil para um período de somente dois anos deveria andar lado a lado com o compromisso da escola de desenvolver no aluno a capacidade de conhecer, em contato fecundo da inteligência com a natureza, mediante o exercício das faculdades perceptivas (CARVALHO, 1999, p. 227-229). Jorge Nagle (1974, p. 192-193), reconheceu nessa reforma o ideário da republicanização da República, ou seja, da sua democratização com vistas à elevação das amplas camadas da população, com vistas à formação da sua consciência cívico-patriótica.

escolares” (CARVALHO, 1999, p. 242). O dia a dia escolar, bem diverso das práticas usuais da escola brasileira, as múltiplas atividades nas quais as crianças se empenhavam na variedade de materiais que lhes eram disponibilizadas, cujo resultado era um trabalho executado com suas próprias mãos, representava uma auspiciosa novidade. Anísio Teixeira foi além, e mandou traduzir e levar à prensa o livro de Buyse, para distribuí-lo pelas bibliotecas e escolas da Bahia, sob o título de ‘Métodos americanos de educação geral e técnica’, o qual veio *a lume* em 1927.

Os *Méthodes américaines d’éducation* teriam representado um primeiro momento de reviravolta nas concepções de Anísio Teixeira acerca dos processos educacionais, e da própria concepção de educação, muito diferente da cultura jesuítica e das práticas escolásticas nas quais se formara. Sentindo-se despreparado para atuar em uma área que, afinal desconhecia, e com vistas a entabular seus procedimentos na Instrução Pública da Bahia, Anísio iniciou conversas de cunho pedagógico com o diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, Antonio Carneiro Leão, bem como com Afrânio Peixoto, que já exercera esse mesmo cargo. O contato de Anísio Teixeira com o sistema público de educação da Bahia, é descrito de forma contundente, por Clarice Nunes:

“Em oposição à cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara, deparou-se – na capital do seu estado natal – com a pobreza de recursos materiais e humanos. Observou também a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal. As poucas escolas em funcionamento estavam concentradas em Salvador, localizadas em antigas residências, muitas em ruínas. Era generalizado o costume de o professor custear, com seus próprios recursos, o aluguel da sala ou do prédio em que instalava as ‘cadeiras’. O governo não oferecia mobiliário escolar, nem o professor a adquiria. Cabia ao aluno fornecer cadeiras e mesas improvisadas com barricas, caixotes, pequenos bancos de tábuas, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco. Anísio chegou a presenciar que era comum os estudantes escreverem no chão, estirados de braços sobre papéis de jornal ou, então, fazerem seus exercícios de joelhos, ao redor de bancos ou à volta das cadeiras. Faltava material didático, particularmente livros.” (2010, p. 16-17)

47

O impacto dessa situação certamente fez com que Anísio repensasse suas concepções acerca da educação que anteriormente pareciam tão sólidas e solidárias à sua visão de mundo. Cabe recordar, conforme frisaram Jayme Abreu (1960), Clarice Nunes (2000 e 2001) e Dermeval Saviani (2013), as ligações de Anísio com o movimento católico, do qual na juventude foi militante, e que o aproximara ideologicamente de personagens como Jackson de Figueiredo, Alceu Amoroso Lima e Plínio Salgado. Uma demonstração cabal do pensamento educacional de Anísio Teixeira

surge em novembro de 1924¹⁰, através do artigo ‘A propósito da Escola Única’, publicado na Revista do Ensino da Bahia. Anísio alinhou nesse trabalho todo um arsenal de ideias elitistas e seletivas que lhe haviam sido inculcadas em relação à sociedade.

Passava então o jovem e ainda inexperiente Inspetor de Ensino da Bahia a criticar, no mencionado artigo, o posicionamento de figuras de renome internacional, como Anatole France. Esse escritor de ideias pró-socialistas condenara as instituições educacionais francesas, considerando-as caducas, a vincar antigos privilégios de classe, e se constituindo mesmo em objeto de reforço à estratificação social. Em sua posição ainda elitista – cabe dizer que Charles Maurras, da *Action Française* era à época citado admirativamente por Anísio¹¹ – entendia que os cursos primário e secundário não poderiam unificar-se, o que valeria dizer, tornar o primeiro um instrumento necessário e obrigatório de acesso ao segundo (SCHAEFFER, 1988, p. 8). Assim considerava Anísio que a escola única prezava por um desastroso nivelamento, pois entendia que o curso primário deveria realizar a preparação para a vida econômica, sendo esse seu objetivo primordial, de onde se excluía de imediato, na sua concepção, o cultivo desinteressado do espírito, tarefa que caberia ao ensino secundário, o então chamado Liceu. Havia ainda a preocupação de Anísio com a regionalização do ensino, essa sim, uma marca indelével que se conservará em seu pensamento educacional por toda a vida.

48

Porém, à época ela era utilizada pelo jovem educador como motivo para apontar a impropriedade da escola única, por considerar então que oferecer rudimentos de humanidades no sertão iria contribuir negativamente como agente desenraizador do homem em relação ao seu meio de origem. Assim pensando, Anísio reiterava a visão estática de sociedade que lhe fora oferecida pelos jesuítas, reforçando a hierarquia social promovida pela oligarquia da qual era à época, um dos filhos diletos.

Dessa forma compreende-se a expressão utilizada por Clarice Nunes (2001, p.6) acerca do fervor oligárquico e do sentido religioso com a qual Anísio abraçara a tarefa de reformar a educação na Bahia. Cabe ainda dar evidência que a viagem de observação educacional à Bélgica e à França, que realiza entre os meses de junho e setembro de 1925 – comissionado pelo governo

¹⁰ Cabe recordar que o convite de Góes Calmon ocorrera em 3 de abril, e a nomeação de Anísio em 9 do mesmo mês. Em agosto do mesmo ano, Anísio era efetivado no cargo de Inspetor Geral do Ensino. (SCHAEFFER, 1988).

¹¹ ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: Anísio Teixeira: pensamento e ação (por um grupo de professores e educadores brasileiros). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960, p.5-6.

da Bahia – é feita em companhia do Arcebispo-Primaz lotado naquele estado, e que a hospedagem em Paris foi em um convento (ABREU, 1960, p. 5).

Consideramos ser defensável, com base em algumas fontes documentais, que uma mudança substancial veio a ocorrer no pensamento de Anísio Teixeira, entre novembro de 1924 e abril de 1927, portanto, antes da sua primeira viagem aos Estados Unidos da América. Alguns indícios aparecem em consulta à documentação, revelando ‘viagens’ de Anísio. Ao menos duas delas foram realizadas nos termos convencionais da palavra, uma das quais já nos referimos (França e Bélgica), sendo a outra, pouco mencionada, ao sertão da Bahia. Outra porém foi tão, ou até mesmo mais decisiva na construção do pensamento educacional de Anísio Teixeira, sendo que o roteiro trilhado, foi traçado por Omer Buyse, lido com atenção e competência pelo jovem educador baiano. Afinal de contas, não era Buyse um educador europeu que apresentava os Estados Unidos da América como a terra da promessa em termos educacionais ?

3. Anísio Teixeira, de ‘pupilo’ da oligarquia baiana, a ‘tribuno da plebe’

A reforma da instrução pública na Bahia, como já mencionado anteriormente, inscreve-se em uma longa série de mudanças na forma de pensar a educação ao longo da década de 1920. Havia então um crescente descontentamento com a República e suas promessas não realizadas, em um contexto que forçosamente estimulava a que a *intelligentsia* brasileira se voltasse de maneira mais incisiva para o que ocorria no país, submetendo então as realizações em curso, ao crivo de uma palavra mágica a colimar seus anseios: civilização.

Esse seria então o conceito chave para avaliar o interlúdio entre o passado e o futuro da nação naquele momento, recaindo sob o presente uma carga substancial de responsabilidades na travessia entre o atraso do pretérito e a modernidade futura esperada. Assim, havia uma efeméride – o centenário da independência, ocorrido em 1922 – a estimular uma visão crítica, tanto do período republicano que já contava mais de três décadas, mas também das próprias raízes culturais e identidade(s) possíveis ao Brasil. Uma publicação que veio *a lume* em 1924, sob auspícios do *Anuario do Brazil* (RJ) – mesmo ano no qual Anísio Teixeira inicia sua reforma educacional na Bahia – foi organizada por Vicente Licínio Cardoso, e contava com ensaios de

reputados homens de letras, alguns deles dedicados à Educação¹², sendo que parte dessas personagens iriam compor, a partir de outubro do mesmo ano, a Associação Brasileira de Educação (ABE)¹³, entidade responsável por retirar do Estado a exclusividade acerca do discurso pela educação, por congrega, voluntariamente, escritores, jornalistas, políticos, funcionários públicos, entre outros.

Coube à ABE promover congressos e conferências – as ‘Conferências Nacionais de Educação’, realizadas em prol da educação em várias das principais cidades brasileiras, com uma espantosa periodicidade anual, notada desde 1927, até a metade da década de 1930 (NAGLE, 1990, p.290). Alguns autores consideram o famoso ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ (1932) como o ápice da atuação da ABE.

Uma estratégia que defendemos como válida para compreender as decisivas rupturas que marcam o pensamento de Anísio Teixeira entre novembro de 1924 – quando ele escreveu o artigo ‘A propósito da Escola Única’, na Revista do Ensino, e abril de 1927, véspera do seu embarque à primeira viagem aos Estados Unidos da América, fica representada pela conexão entre diversos eventos ocorridos no período citado. Assim, cabe ressaltar alguns recortes temporais, entre os quais elencamos os seguintes: 1. A leitura do livro de Omer Buyse, ‘*Méthodes américaines d’éducation*’, que lhe fora indicada desde a sua nomeação; 2. O Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia (7 de abril de 1925), que encaminhou a Reforma da Instrução Pública do Estado (Lei n. 1846, de 14 de agosto de 1925); 3. A viagem de observação educacional à França e à Bélgica, entre junho e setembro de 1925; 4. A viagem ao alto sertão da Bahia, iniciada em 29 de março de 1926; e, 5. O curso de férias para capacitação de professores, ocorrido em janeiro de 1927.

Começamos então tomando a leitura do livro de O. Buyse, relato desse autor belga de suas observações no sistema educacional americano. Desde finais do século XIX, o meio educacional norte-americano fazia emergir soluções que se destacavam pela forte motivação prática, bem como pelo estímulo que introduzia no processo cognitivo, ao solicitar escolhas e soluções criativas (CAMBI, 1999, p. 521-522). Sobressaíam-se então nomes como John Dewey, William H. Kilpatrick,

¹²Trata-se da obra coletiva intitulada ‘À margem da História da República’ (CARDOSO, 1990), onde compareciam com seus ensaios Antonio Carneiro Leão (Os deveres das novas gerações brasileiras); Ronald de Carvalho (Bases da nacionalidade brasileira); e, Tristão de Athayde (Política e Letras), entre outros.

¹³ Conforme Dermeval Saviani nos apresenta, a Associação Brasileira de Educação surgiu pela iniciativa de 13 intelectuais cariocas, mediante a convocação de Heitor Lyra da Silva. Esses homens reuniram-se em uma sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. O grupo pretendia congrega os interessados em trabalhar pela educação brasileira, independentemente de doutrinas filosóficas, religiosas ou posições políticas. (2013, p.229-30).

Helen Parkhust, Carleton W. Washburne. Entre todos esses luminares da Pedagogia Nova, Dewey aparece como a referência maior. Ao final da Primeira Guerra Mundial, as condições internacionais permitiam que Dewey fosse convidado, em virtude de sua reputação de pensador filosófico e reformador da educação, a proferir conferências sobre Filosofia e Educação na Universidade Imperial de Tóquio. Dewey ensinou por dois anos na Universidade de Pequim, e recebeu convites para organização dos sistemas escolares da Turquia, da URSS, e do México (EBY, 1973, p. 531).

O que tanto impressionou a Omer Buyse, e a tantos que entraram em contato com as ideias de Dewey, materializadas nas escolas norte-americanas da época foi, possivelmente, além da mudança copernicana operada acerca da filosofia educacional, o sentido democrático a ser impresso na sociedade, onde o compromisso com o futuro já se encontrava impresso no presente. Franco Cambi (1999, p.522-523) considerou que a escola de Dewey não reproduzia uma “ilha” de excelência destinada a uns poucos privilegiados. Seu ativismo visava manter uma afinação com a vida prática, ao mesmo passo em que dialogava e tornava exequível o uso das conquistas da psicologia genética e da sociologia, com suas implicações políticas de orientação democrática, mas também por seu caráter antropológico, pelo estímulo à inteligência e à criatividade, mas sobretudo, pela procura da felicidade e estímulo à liberdade.

De acordo com Frederick Eby (1973, p.532-534), Dewey defendia que a ação precedia a experiência, sendo esta, a fonte do conhecimento. Cabia assim à escola ativa, derrubar algumas barreiras para implantar o instrumentalismo pedagógico. Assim, considerava Dewey que a escola deveria ser uma continuidade da vida da criança, e portanto, cabia dedicar-se à descoberta de métodos novos e mais naturais. Práticas novas, ou renovadas, passavam a integrar as atividades escolares, tais como a experimentação e a ausência de esquemas rígidos. Teorias deveriam ser criticadas, e postas à prova, bem como as novas descobertas deviam ser iluminadas pela crítica, para que fossem consolidadas.

Com essas questões em mente, é provável que Anísio Teixeira já estivesse propenso a reconhecer, conforme Anatole France o fizera, que a educação latina que vivera até então, como aplicado aluno jesuíta e fervoroso congregado mariano estudioso da literatura bacharelesca do direito, ou ainda, como habitante do ambiente patriarcal doméstico e austero no qual fora criado, haveria certa caducidade. Anísio alinha, em 7 de abril de 1925, seu relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia, onde demonstra conhecimento das medidas adotadas pelo estado de São Paulo. Ele cita a reforma Sampaio Dória, para logo em seguida, recusá-la face às radicais diferenças existentes entre os dois entes federativos. A escola primária, fosse ela elementar – de

quatro ou três anos – ou superior – de três anos de duração – deveria atingir a totalidade da população escolar baiana, respeitadas as especificidades regionais¹⁴. A perpetuação de uma educação incompleta, de acordo com Anísio, seria a forma mais eficiente de se preparar um ambiente propício, a seguirmos seu relatório, para a eclosão de uma revolução socialista ou bolchevique, tão temida por nossas elites. A menção às questões de pedagogia, sociologia e psicologia que ‘enxameavam’ ao redor da escola primária, permitem também entender que fizera Anísio a sua “lição de casa” ao ler a obra de Omer Buyse.

A viagem de observação educacional à França e à Bélgica, entre junho e setembro de 1925, tratou-se de uma viagem oficial, e Anísio Teixeira a realizou comissionado pelo governo baiano. Anísio seguira viagem, conforme adiantamos, acompanhado do arcebispo primaz da Bahia, dom Augusto Álvaro da Silva. Cabe observar, com Clarice Nunes, que os jesuítas haviam considerado a indicação de Anísio um ‘sinal de Deus’, já que o jovem Inspetor Geral do Ensino “poderia ser um instrumento no sentido de ampliar a influência da Igreja dentro da estrutura estatal” (2010, p.16). Ainda de acordo com Clarice Nunes, algo paradoxal ocorreu, e no curso dessa viagem à Europa, o que despertou a atenção de Anísio Teixeira não foram as bênçãos recebidas do Papa Pio XI, mas sim a beleza das mulheres espanholas e o rebuliço das noites parisienses. Talvez não lhe tenha agradado o que presenciou em matéria de ensino, pois seu diário de viagem, de acordo com essa autora (2010, p.15), não menciona os colégios que visitou, nem os conventos nos quais esteve hospedado. Tendo realizado anteriormente a leitura do livro de Buyse, talvez tenha escolhido manter reservas sobre o sistema educacional europeu, algo que comparativamente ao que se desenvolvia nos Estados Unidos, deve ter lhe parecido antiquado¹⁵.

A viagem de nove dias ao alto sertão da Bahia, iniciada em 29 de março de 1926, foi relatada por Anísio Teixeira em uma comunicação realizada em 14 de julho do mesmo ano, no Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, e publicada naquele mesmo ano, na revista desse sodalício. Anísio revela que preparara o texto por insistência do historiador Theodoro Sampaio. Ao que tudo indica,

¹⁴ Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925.

¹⁵ Muito provavelmente Anísio Teixeira não mais se considerava alinhado com a visão de mundo da elite (civil e religiosa) na qual fora formado. A plataforma eleitoral de Góes Calmon visava o simples aperfeiçoamento do aparelho educacional existente na Bahia, e a visão dos jesuítas acerca da educação era intelectualista e seletiva. Não deixando registros sobre as observações de sua viagem européia, Anísio estaria colocando em evidência o processo de negociação que M.Pollak (1989) menciona haver entre a memória coletiva e as memórias individuais. Em suma, a visão hierarquizada dos homens defendida tanto pelas oligarquias, quanto pelo clero não mais era reconhecida por Anísio como caractere de adesão afetiva a esses grupos, os quais integrara até então.

não se tratou de uma visita de cunho oficial, mas de caráter afetivo. Afinal de contas, mesmo afastado do sertão, era Anísio, ao menos em suas origens, um sertanejo.

O fato de não ser um estranho naquela terra aparece na forma afetuosa com que Anísio alinha o texto: as casas rústicas, o café ou o copo d'água servido como forma de boas vindas, além da psicologia do sertanejo, a sobriedade, a renúncia, a resignação às privações, em suma, uma nobre e abandonada sub-raça de caboclos a labutar anonimamente pelo sertão, conforme seu relato. Melhorar as condições intelectuais dessa gente, sem desenraizá-los do seu meio de origem, era a questão colocada pelo jovem Inspetor Geral do Ensino. O desafio de inscrever a escola e a pedagogia nos marcos spencerianos de uma proposta que tinha como objetivo uma educação que envolvesse os aspectos físicos, intelectuais e morais, conforme definiu Marta Carvalho (1999, p. 234), não era algo novo, pois havia sido enfrentada por Lourenço Filho, quando da reforma cearense. Cabe não perdermos de vista que as populações sertanejas costumavam resistir aos bens culturais da escolarização.

O curso de férias com vistas à capacitação de professores, levado a efeito durante o mês de janeiro de 1927, é a última das 'viagens' que Anísio Teixeira realiza antes do embarque para a primeira estadia norte-americana. A realização de cursos de férias para professores não era exatamente uma novidade, pois a bibliografia registra esse tipo de iniciativa da parte de Lourenço Filho, quando assumiu em 1922, a Diretoria de Instrução Pública do Ceará. A seguirmos a compilação de Jayme de Abreu (1960, p. 29-30) nos relatórios produzidos por Anísio Teixeira, a realização de cursos para professores seria atividade incontornável, havendo então, professores não diplomados, de parcos rudimentos e cultura primária.

O número de profissionais sem nenhuma prova elementar de competência passava de uma centena, isso somente em escolas oficiais municipais. O quadro era completado pela falta de aparelhamento pedagógico e didático, a inexistência de mobiliário específico e a inadequação dos prédios escolares. Com os velhos métodos de rotina e memorização, a ineficiência da escola baiana aparecia em números desanimadores, pois em um universo de 47.589 alunos matriculados, somente 4.312 possuíam condições de aprovação ao final de um ano de trabalho.

Retirar a escola baiana desse estado de calamidade, e o seu professorado da situação degradante de prostração e abatimento no qual se encontrava, foi a oportuna tarefa de Anísio. Assim, ele ofereceu aos profissionais de educação baianos a chance de entrar em contato, de forma sistemática, com as proposições pedagógicas da Escola Nova. Apesar de todos os fatores que acima elencamos, há pouco destaque na historiografia da educação dedicada ao tema. Esses cursos de

férias foram abordados com algum destaque por Maria Lúcia Garcia Pallares Schaeffer (1988) e por Marta Maria Chagas de Carvalho (1999). Essa última informa que o livro de Omer Buyse havia sido traduzido e distribuído pelas bibliotecas e escolas do Estado, porém, convém frisar que a data de publicação dos 'Methodos Americanos de Educação Geral e Technica' é o ano de 1927 (BUYSE, 1927)¹⁶.

A Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925, que reformava a Instrução Pública do Estado da Bahia previa, em seu capítulo oito, o funcionamento dos Cursos de Férias, entre 1 e 20 de janeiro de cada ano. As atividades ocorreriam na Escola Normal da Capital baiana, e o programa do curso deveria ser elaborado pelo Diretor Geral da Instrução, assessorado pelo Diretor daquela escola. A previsão orçamentária comportava o pagamento de ajudas de custo e transporte para o professorado do interior, bem como o pagamento de 50\$000 aos conferencistas, por palestra proferida. Havia ainda um escalonamento dos professores do Estado para a frequência a esses cursos, calculando-se então que a cada cinco anos, todos os professores teriam participado dessas atividades, que via de regra eram palestras de professores da Escola Normal, bem como de outros estabelecimentos de ensino, ou mesmo, de pessoas consideradas de notório saber. Coube a Anísio Teixeira proferir a palestra inaugural do curso de janeiro de 1927.

54

Maria Lúcia Schaeffer (1988, p. 38) destacou nesse texto o alcance e profundidade do pensamento educacional de Anísio, antes do seu embarque para os Estados Unidos da América. 'Orientação moderna do ensino primário' era um manifesto em defesa da chamada Escola Nova, cuja ênfase recaía no exato significado do 'ensino ativo'. Doravante, afastados os métodos empíricos da velha pedagogia, deviam ser abertos espaços para que a criança aprendesse através da sua própria atividade, e por sua própria experiência. A isso se denominava ensino ativo, primeiro princípio a ser cumprido pelos educadores da escola nova. Ensino ativo significava ensino orgânico, natural e eficaz, que poderia se apresentar tanto como aprendizado manual, quanto intelectual. A esse postulado, seguiam-se outros dois: o ensino deveria ser fundado no interesse da criança; e, a

¹⁶ Essa obra recebeu tradução para a língua portuguesa por Luiz Ribeiro de Senna, sendo estampada pela Imprensa Oficial do Estado da Bahia como publicação especial da Revista de Estudos Pedagógicos. Na apresentação, Anísio Teixeira, já na condição de Diretor Geral da Instrução, reproduzia a autorização dada pelo autor belga, além de apresentar o autor e a obra. Cabe informar que a mudança de título de Inspetor Geral do Ensino para Diretor Geral da Instrução deveu-se ao fato da Inspetoria Geral do Ensino ser transformada pela reforma de 1925 (Lei n. 1.846, de 14 de agosto de 1925), em Diretoria Geral de Instrução.

escola nova deveria preparar a criança – com formação prática/preparo profissional e moral – para a missão do adulto¹⁷.

Consideramos que, face às questões abertas pelo ideário pedagógico escolanovista, e corroborando o que escreveu Marta Carvalho acerca da introdução na reforma baiana do Desenho, da Geometria e dos Trabalhos Manuais, considerados conhecimentos afinados com o princípio froebeliano de educar pela ação, reputado por Anísio por responder substancialmente pela excelência da educação norte-americana (CARVALHO, 1999, p. 242), cumpre destacar três conferências realizadas nesse curso de férias, a saber: 1. O ensino do desenho na Escola Primaria, proferida pelo professor Arthur Mendes Aguiar, lente catedrático efetivo da Escola Normal da capital baiana, e diretor da Escola Normal de Feira de Santana; 2. Os trabalhos manuaes na Escola Primaria, da lavra da professora Alzira de Assis; e, 3. O Ensino de Mathematica na Escola Primaria, pela professora Julia Leitão.

Ao longo de todas essas comunicações fica patente, pela lavra dos conferencistas, a ação direta de Anísio Teixeira. Ficam ainda evidentes nas falas, haver partido de Anísio os convites, além do encorajamento e estímulo. Algumas vezes, esses estímulos eram materializados na forma de singelos presentes de papel, ou seja, livros que ele provavelmente adquirira na sua viagem à Europa¹⁸.

Outro aspecto que deve ser ressaltado, diante da leitura dessas palestras, é a palavra de ordem da gestão de Anísio Teixeira à frente da Instrução Pública da Bahia: “escola activa, ensino activo”. Ora, essa era uma espécie de ‘pedra filosofal’ do escolanovismo, tornada supremo mandamento na reforma da educação proposta por Anísio Teixeira. Cabia à escola formar cidadãos para o futuro, ensinando em meio às disciplinas do programa escolar, a sua aplicação na vida prática, no mundo real.

Em abril de 1927 Anísio Teixeira embarcava em sua primeira viagem aos Estados Unidos da América. Realizaria ainda Anísio uma segunda incursão, em 1928, realizando um ano de estudos no *Teacher’s College* da *Columbia University*, retornando em meados de 1929, com o diploma de ‘*Master of Arts*’. As impressões da primeira viagem ficaram impressas no relatório intitulado ‘Aspectos americanos de Educação’ (TEIXEIRA, 1928b).

¹⁷ Essa conferência de Anísio Teixeira encontra-se microfilmada pelo CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, possuindo o manuscrito 32 páginas.

¹⁸ Essa informação aparece nas falas de Arthur Mendes de Aguiar e Julia Leitão. Ao primeiro, Anísio havia ofertado um manual de Artus-Perrelet, sobre métodos de desenho, sendo que a professora Julia Leitão foi aquinhoadada com um livro da autoria de Decroly.

Em 20 de fevereiro de 1928, Anísio Teixeira apresentava seu relatório ao governo da Bahia, na pessoa do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública. As despesas do Estado com a Educação Pública haviam passado de 2.583:402\$015 em 1924, para 7.690:728\$370 em 1927.

Nesses três anos, as matrículas escolares havia ascendido de 47.589 em 1924, para 79.884, em 1927. A Diretoria Geral de Instrução adquirira materiais didáticos, como carteiras escolares, quadros negros e armários, além de mapas, atlas, coleções de livros e manuais escolares de referência, mas também recursos impressos específicos para a escrituração das atividades escolares, tais como livros de matrículas, termos de assiduidade, boletins, etc... (TEIXEIRA, 1928a).

No entanto, todo o empenho e realizações de Anísio Teixeira não sensibilizaram Vital Henrique Batista, o governador que sucedera a Góes Calmon, em março de 1928. Havia um conservadorismo a resistir ao impulso democratizante que, visivelmente se articulava às inovações educacionais defendidas pelo Diretor Geral da Instrução (SCHAEFFER, 1988, p.50). Em novembro de 1929, Anísio Teixeira demitia-se do seu cargo.

4. Para 'não' concluir

Nosso trabalho sugere que em termos de instrumentais teórico-metodológicos, a reforma baiana encaminhada por Anísio até 1927, havia absorvido as inovações necessárias às mudanças pretendidas pelo governo que chegara ao poder em 1924. Contudo, ao que parece, foi o aprofundamento das interpelações de caráter democratizante da escola, sob um horizonte de expectativas de criação de uma moderna sociedade civil, que parece haver criado um sério e incontornável desacordo entre Anísio Teixeira e o governo da Bahia.

A seguir sua continuidade, o trabalho reformador do Diretor Geral da Instrução implementaria, na prática, no campo da Educação Pública, a plena materialização dos princípios educacionais que haviam sido evocados por inspiração dos ensinamentos de John Dewey. Mas tratava-se de um preço que as elites baianas não estavam dispostas a pagar. Em um ensaio de 1934, portanto bem posterior à data de sua demissão do cargo de Diretor Geral da Instrução Pública, Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 2007) refletia sobre o valor da educação para os norteamericanos. Segundo ele, a preponderância desfrutada pelos Estados Unidos da América, ao término da Primeira Guerra Mundial, muito devia aos avultados recursos humanos gerados por seu sistema educacional. Assim, a educação sob tais parâmetros, não poderia ser algo para uns poucos privilegiados, mas um patrimônio comum a todos. Teria que haver antes de tudo, uma

quantidade de interesses comuns compartilhados pelos indivíduos da forma mais ampla possível, como defendia Dewey, independentemente de classes sociais.

Assim, 'interpelar para baixo', sob o efeito de frases de cunho patriótico, somente faria sentido em uma sociedade realmente democrática, onde as oportunidades educacionais estivessem ao alcance de todos, segundo suas inclinações e desejos. O tempo provaria que a verdade estava com Anísio Teixeira. Mas essa é uma 'outra' história.

5.Referências:

5.1.Documentais

AGUIAR, Arthur Mendes. **O ensino do desenho na Escola Primaria**. Revista do Ensino. Salvador. Ano III, n. especial, 1927, p. 26 – 61.

ASSIS, Alzira de. **Os trabalhos manuaes na Escola Primaria**. Revista do Ensino. Salvador. Ano III, n. especial, 1927, p. 362 – 380.

BUYSE, Omer. **Methodos americanos de educação geral e technica**. Salvador: Imprensa oficial, 1927.

LEITÃO, Julia. **O Ensino de Mathematica na Escola Primaria**. Revista do Ensino. Salvador. Ano III, n. especial, 1927, p. 153 – 164; 198 – 211; 317 – 327 .

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Relatório da Inspetoria Geral do Ensino do Estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1925.

_____. **O alto sertão da Bahia**. *Revista do Instituto Geographico e Historico da Bahia*. Salvador, v.52, 1926. p.295 – 309.

_____. **Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia**. Salvador, Imprensa Oficial do Estado, 1928a.

_____. **Aspectos americanos de Educação. Relatório apresentado ao Governo do Estado da Bahia pelo Director Geral de Instrucção, commissionedo em estudos na América do Norte**. Salvador: Tipographia São Francisco, 1928b.

5.2.Bibliográficas

- ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. *In: ABREU, Jayme et. al. Anísio Teixeira: pensamento e ação* (por um grupo de professores e educadores brasileiros). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CARDOSO, Vicente Licínio (org.). **À margem da História da República**. Recife: Massangana, 1990.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Alceu Amoroso Lima**. Recife: Massangana, 2010.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007.
- EBY, Frederick. **História da Educação Moderna: teoria, organização e prática educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1973.
- GADOTTI, Moacir. Anísio Teixeira: uma nova filosofia da Educação. *In: _____*. **História das idéias pedagógicas**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- GANDINI, Raquel C. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira (1930-1935)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- GERIBELLO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra**. São Paulo: Atlas, 1977.
- INFANTOSI, Ana Maria C. Costa. **A escola na República Velha: expansão do ensino primário em São Paulo**. São Paulo: Edec, 1983.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 5.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- LOVISOLO, Hugo; SERPA, Luiz Felipe; ALMEIDA, Stela Borges de (orgs.). **Chaves para ler Anísio Teixeira**. Salvador: UFBA, 1990.
- MATTOS, Sérgio Túlio Generoso de. **A noção de interesse na Escola Nova: formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932**. Belo Horizonte. UFMG/FAE, 2008, 107 f.
- MARICONDA, Pablo Rubén. Dewey (1859-1952): vida e obra. *In: Dewey*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.
- _____. **A Educação na Primeira República**. *In: FAUSTO, Boris (Dir.)*. História Geral da Civilização Brasileira. T.III. V.2. Sociedade e Instituições (1889-1930). 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- NEGRO, Antonio Luigi; BRITO, Jonas. **Mãe parálitica no teatro das oligarquias? O papel da Bahia na Primeira República para além do café-com-leite**. *Varia História*. Belo Horizonte, v.29, n.51, set.dez. 2013, p. 863 – 887.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Revista Brasileira de Educação. N.16, jan.abr.2001, p. 5-18.

_____. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989, p. 3-15.

REIS FILHO, Casemiro. **A Educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Pallares. **Anísio Teixeira: formação e primeira realizações**. São Paulo: Faculdade de Educação USP, 1988.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **História do Brasil nação: 1808-2010**. V.3. A abertura para o mundo: 1889-1930. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Sabina Maura. **Matrizes filosóficas do pensamento de Anísio Teixeira**. Tese. UFMG/FAE, 2010, 320 f.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

Educação Social: Lazer, valores e formação humana

Walesson Gomes da Silva. Universidade do Estado de Minas Gerais

walessongomes@gmail.com

Carlos Roberto Silva de Araújo. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

carllosaraujo@gmail.com

Artigo submetido em novembro/2018 e aceito em dezembro/2018.

RESUMO

O presente artigo busca discorrer sobre as possibilidades da formação humana pela via do lazer, destacando-se o papel da formação moral e dos valores neste processo. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica em livros, revistas e artigos digitais de forma compreensiva e crítica. Viu-se que o lazer é capaz de oferecer uma gama variada de situações, bem como

oportunidades de aprendizado, pois, na maioria dos casos, propicia um contato direto com outras pessoas. Assim é possível que haja elementos para dar base para uma formação humana, baseada na troca de experiências, na relação interpessoal e no aprendizado individual e coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Lazer. Formação Humana. Valores.

Social Education: Leisure, values and human formation

60

ABSTRACT

This article aims to discuss the possibilities of human formation through leisure, highlighting the role of moral formation and values in this process. The methodology used was the bibliographical review in books, magazines and digital articles in a comprehensive and critical way. It has been seen that leisure is able to

offer a varied range of situations as well as learning opportunities, because in most cases, it provides direct contact with other people. Thus it is possible that there are elements to give base to a human formation, based on the exchange of experiences, in the interpersonal relation and in the individual and collective learning.

KEYWORDS: Leisure; Human formation; Values.

Introdução

O lazer faz parte da vida humana e está presente em toda e qualquer sociedade. Sabe-se que não é somente na escola que o aprendizado acontece, pois muito se aprende nas relações com o outro e nas mais diversas situações. Aprendemos regras para participar de um jogo, normas para uma brincadeira, etc. Há ainda o aprendizado gerado pela relação com o outro e a apreensão de valores como o respeito, além de pressupostos morais. Pode-se afirmar que parte da formação moral e mesmo humana se dá pela vivência do lazer e nas relações que ali se constituem.

Ao tratar da temática da formação humana, nos deparamos com a noção de humanidade. Não basta ensinar conteúdos, mas acima de tudo dar capacidade para que o sujeito possa viver em sociedade de forma plena, autônoma e livre.

Acredita-se que tal formação está cada vez mais comprometida, pois no mundo capitalista essa noção de sujeito humano está sendo deixada de lado. O que vivemos no mundo é uma barbaridade sem precedentes, onde noções como empatia e respeito ao próximo são apenas meros conceitos.

Cabe, ainda, lembrar no que diz respeito à formação humana, a importância da formação moral, dos valores e das virtudes, neste processo. Tais temas serão abordados mais adiante, tendo a vivência do lazer como pano de fundo para este aprendizado.

2. O lazer e suas definições

Quando pensamos em lazer, é comum vir à cabeça cenas de pessoas praticando esportes, crianças brincando, alguém assistindo televisão ou lendo um livro, dentre tantas outras possibilidades. Mas falar do lazer não é algo tão simples, como sugere Padilha (2006), ao contrário do que reza o senso comum o lazer é polissêmico e tem características múltiplas, sendo repleto de sentidos e significados. Para Marcellino (2004) não há consenso sobre o lazer tanto em nível de senso comum, quanto para a academia, além do termo estar carregado de preferências e juízos de valor.

Assim, os estudos do lazer estudam o fenômeno do lazer bem como seus componentes. Pode-se dizer que os estudos do lazer são um campo recente, isso se compararmos esta área de estudos a outras como a medicina, a matemática, a sociologia, dentre outras. Foi somente no século XX que o lazer passou a ser discutido e analisado como um campo acadêmico. De acordo com Gomes; Melo (2003), foi a partir da década de 70 que o lazer passou a ser visto como uma área capaz de impulsionar pesquisas.

Para Isayama; Oliveira (2014), cada vez mais cresce o número de áreas do conhecimento que se dedicam ao estudo do lazer, ou seja, para se estudar o lazer, deve-se pensar numa perspectiva interdisciplinar. Gomes (2011), salienta que os estudos sobre o lazer precisam, cada vez mais, integrar um contínuo processo de pensamento crítico.

Nesse contexto de interdisciplinaridade, percebe-se a existência de trabalhos que relacionam o lazer à educação, às práticas esportivas, às políticas públicas, dentre outros. Não há muitos trabalhos que abordem a relação do lazer com a formação humana, com destaque para a formação moral e o aprendizado de valores. Sendo assim, é relevante atualizar o conhecimento sobre esta temática.

Joffre Dumazedier foi um dos autores que mais difundiu a temática do lazer e sua influência é grande, principalmente no Brasil. Para ele o lazer seria um fenômeno moderno surgido após a revolução industrial, caracterizando-se como:

[...] um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1979, p.34).

Para Dumazedier (2000), o lazer ainda é um fenômeno que exerce consequências sobre o trabalho, a família e a cultura. Algumas críticas ao trabalho de Dumazedier foram base para novas concepções do tema.

Nas palavras de Marcellino (2004), devemos considerar o lazer pelo viés do tempo e da atitude, considerando-se o lazer como,

Portanto, como uma atividade de escolha individual, praticada no tempo disponível e que nos proporcione determinados efeitos, como o descanso físico ou mental, o divertimento e o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade (MARCELLINO, 2004, p.31).

Pare ele o lazer não abrange somente as situações de prática, sendo de suma importância a atitude vivenciada independente da atividade. Nessa visão Marcellino (2004, p.31), entende o lazer como: “ cultura - compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fluída) no “tempo disponível”.

Outro elemento definidor que Marcellino (2004) aponta é o “caráter desinteressado” da vivência do lazer. Ou seja, não há outra recompensa além da satisfação provocada pela situação vivenciada. Tanto na visão de Dumazedier, quanto de Marcellino o lazer só existe se por pensado em oposição ao trabalho.

Gomes (2011) mostra que o lazer tem caráter de um fenômeno cultural e que sempre existiu, mas somente a partir do processo de urbanização europeia que o mesmo passou a ser visto como um tempo e espaço destinado a experiências contrárias ao trabalho. Para esta autora o lazer

é uma necessidade humana, sendo o que varia de uma cultura para outra e de acordo com o contexto histórico, social e cultural é a forma de satisfazer esta necessidade.

Assim para Gomes (2008), o lazer caracteriza-se pela vivência de inúmeras manifestações da cultura, podendo-se citar: jogos, brincadeiras, festas, passeios, viagens, os esportes e também as formas de artes (pintura, escultura, literatura, dança, teatro, música, cinema), entre várias outras possibilidades, incluindo, ainda, o ócio. Então o lazer seria compreendido como:

Uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo (GOMES, 2004, p. 125).

Por todo o exposto Gomes (2011), afirma que o lazer deve ser tratado como um fenômeno social, político, cultural e historicamente situado. Cabe lembrar que é comum e mesmo aceitável o uso do termo divertimento como sinônimo de lazer.

3. A formação humana

Falar de formação humana parece algo redundante, afinal o ser humano não pode se formar para algo não humano. Mas a situação não é tão simples quanto parece. Formação humana pressupõe a preparação capaz de formar um ser crítico e consciente do seu papel no mundo.

Para Freire (1979, p.20) *“a educação deve preparar, ao mesmo tempo, para o juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho”*. Para este autor a consciência humana se dá a partir das relações simultâneas entre o homem e o mundo. Nas palavras de Feitoza (2006, p.124), *“ao afirmar a simultaneidade entre o mundo e a consciência, Paulo Freire está se referindo ao mundo humano, mundo cultural, encharcado de significações construídas e desconstruídas constantemente pela atividade e entendimentos humanos”*.

De acordo com Vieira (2001), para Gramsci a formação do homem se dá na relação com os outros mediada pela cultura e a mediação dos conflitos que atuarão em sua formação.

Gramsci parte do homem singular, da personalidade que necessita ser transformada, embora ciente de que ninguém modifica a si mesmo, já que somente com a mudança do conjunto das relações estabelecidas na ambiência cultural é possível obter eficiência nos processos formativos. Esse é o nexó entre teoria política e formação humana entre a formação do indivíduo e a transformação da sociedade (VIEIRA, 2001, p.91).

Assim, pode-se dizer que a **Formação Humana busca** pensar e situar cada indivíduo em seu

devido contexto histórico, cultural e político, considerando os padrões éticos e morais com o qual convive. Essa formação o prepararia para a vida em sociedade, bem como lhe daria a autonomia para construir o seu modo de vida livremente. Em outras palavras formar cidadãos, dotados de consciência e senso crítico, como no sentido apontado por Paulo Freire (1999), de sujeitos participantes da construção histórica dos valores sociais, dos direitos civis, sociais e políticos.

Ao definir os atributos do ato educativo como o de preparar os indivíduos para a vida social, institui-se um parâmetro universal sobre os fins da Educação. E esse parâmetro pode ser expresso em um outro discurso paralelo e a ele correspondente: o de formar os indivíduos para o exercício da Cidadania (RODRIGUES, 2001, p.234).

Acredita-se, como Rodrigues (2001), que a Educação é o caminho necessário para a formação do sujeito cidadão. E seu exercício pressupõe a liberdade, a autonomia e a responsabilidade, dotando os cidadãos de capacidade de e da noção de dever de participar na organização da vida social. Essa organização deve assegurar a todos o exercício da liberdade e da responsabilidade. Os cidadãos, munidos dos instrumentos da cidadania, tornam-se construtores de formas organizativas e de ação na vida pública. Essa forma de organização social e de ação política denomina-se Democracia (RODRIGUES, 2001, p.238).

64

Cabe lembrar que o termo educação é usado no sentido de educar e não em educação em contexto escolar. Até mesmo porque a escola pode estar apta a dar conhecimento, mas não, necessariamente, em formar pessoas.

Ao falar deste tema Foucault (1990), nos mostra que as relações de poder, vivenciadas nas sociedades modernas, tem o objetivo de produzir “verdades” cujo interesse essencial é a dominação do homem através de práticas políticas e econômicas de uma sociedade capitalista. E estas “verdades” seriam o produto de várias coerções causadoras de efeitos regulamentados de poder. Neste contexto, o papel das instituições seria o de produzir estas “verdades”, dos discursos vindos de uma classe burguesa a serviço do capitalismo, que persuade uma sociedade alienada pelo domínio surgido de uma condição de vida estruturada a qual lhes davam total respaldo para o exercício de poder.

Foucault (2002) aponta que talvez seja preciso renunciar a toda tradição que coloca que o saber só pode existir onde as relações de poder estão suspensas. E que este saber só pode se desenvolver fora das exigências e interesses da classe dominante. Nas instituições de ensino veem-

se as manifestações de poder de forma clara: não se aprende o que se quer, mas sim o que se impõe, seguindo uma lógica de dominação imposta pelo sistema.

Para Kant (1996, p.11), a formação humana resulta de um ato intencional, que transforma a criatura biológica em um novo ser, um ser de cultura. Esse ato denomina-se Educação. E em suas palavras: “o homem é a única criatura que precisa ser educada”.

Ao se fazer um paralelo entre o filme “O Senhor das Moscas” com a vida em sociedade, fica evidente que sempre haverá uma luta pelo poder e que somente aqueles que foram educados de forma humanitária poderão superar as adversidades sem perder sua humanidade.

4. Os valores e o lazer na formação humana ético moral

Ao falarmos das relações mediadas pelo lazer e mesmo da formação que se entende como humana, não podemos desconsiderar as relações interpessoais que as tornam possíveis. Cury (2009) afirma que é necessário um tempo livre para que o sujeito se constitua. Considerando-se o tempo livre, como aquele liberado de todas as obrigações, pode-se dizer que este tempo é preenchido pela vivência do lazer.

Nestas vivências e no contato com o outro, o sujeito aprende e interioriza noções de ética, moral, formação de valores e outros aspectos que constituirão sua personalidade humana. Como aponta Piaget (1972) apud Prestes et al (2014), os valores são importantes manifestações da atividade humana, variando de cultura para cultura e se modificando com o tempo. Para este autor é o aprendizado dos valores que regulam a vida em sociedade. Para dar continuidade ao tema dos valores, torna-se necessário, antes, falar da ética e da moral.

Para Rezende (2006), apesar de diferentes, é comum vermos os termos: ética e moral serem utilizados como sinônimos. Mas a própria origem das palavras já marca certa diferença. A ética é uma expressão de origem grega entendida como interioridade do ato é aplicada no estudo dos juízos de apreciação que se refere à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja relativo a determinada sociedade, seja de modo absoluto para qualquer tempo e lugar, quer para grupo e/ou pessoa. Já a moral, é um termo de origem latina, no sentido substantivo implica em codificação de regras, leis, normas, valores e motivações que governam o agir e a conduta humana.

Para La Taille (2006), este uso dos termos com características de sinônimos é perfeitamente

aceitável, já que ambos vêm de culturas distintas que os usavam para nomear o campo de reflexão sobre os costumes dos homens, sua validade, legitimidade, desejabilidade e exigibilidade. Neste trabalho os conceitos de moral e ética serão utilizados de forma complementar, como mostrados por La Taille (2006), onde aponta que falar de moral é falar dos deveres e falar em ética é falar de uma vida que valha a pena ser vivida. Assim ambos os termos moral e ética constituirão objeto na formação dos valores.

Voltando a falar de valores tem-se com Piaget (1954), que estes seriam: “a qualidade que faz estimável alguém ou algo”. Outra definição dada pelo autor diz que os valores são investimentos afetivos. Isso quer dizer que, apesar de se apoiarem em conceitos, estão ligados a emoções, tanto positivas quanto negativas.

De acordo com La Taille et al (2009), a construção dos valores se dá na interação social dos indivíduos e na troca afetiva com os objetos e pessoas. Toda pessoa, nas relações consigo e com os outros, busca investir sua energia em determinadas ações/pessoas ou ideias, caracterizando, assim, um valor (PIAGET, 1994).

Para Marcellino (2004), o lazer também é um veículo de educação, bem como de desenvolvimento pessoal e social. Reconhece-se na vivência do lazer as responsabilidades sociais, além da oportunidade de contatos primários e do desenvolvimento de sentimentos e solidariedade.

Portando pode-se dizer que a vivência do lazer oferece um espaço de trocas entre sujeitos e consigo mesmo, pode ser uma fonte propícia para a criação ou manutenção de valores.

Retornando ao tema dos valores, faz-se necessário fazer uma distinção entre valores virtuais e materiais. Para melhor entender o que são valores virtuais, é necessário entender o que são virtudes.

De acordo com Williams (2002) apud Freitas; Pieta (2009, p.103), “as virtudes são as qualidades de caráter admiráveis e louváveis, bem como as qualidades de uma pessoa em um contexto ou papel restrito, por exemplo, suas qualidades esportivas”.

Para La Taille (2001) apud Freitas; Pieta (2009, p.103), as virtudes podem ser atribuídas tanto a ações da própria pessoa (ser bom em algo), como ao seu caráter (ser humilde, bondoso) para este autor as virtudes que se referem ao caráter têm lugar especial entre as virtudes, sendo virtudes morais. Como ele salienta:

São virtudes morais porque podem ter importante papel na gênese da moralidade, concorrer para a sua efetivação e constituir a chamada personalidade moral – personalidade à qual estão intimamente associados valores morais que fazem parte do autoconceito (LA TAILLE, 2001 apud FREITAS; PIETA, 2009).

Para Prestes et al (2014), é a partir dos dois anos de idade, quando a criança adquire a função simbólica, que os valores passam a adquirir permanência além da presença do objeto que os suscitou. Para Piaget (1954) apud Prestes et al (2014), é nesse momento que surgem os valores virtuais, que ao lado dos valores materiais vão integrar o sistema de valores da criança e do adolescente.

De acordo com Prestes *et. al.* (2014), o surgimento dos valores virtuais é de suma importância, porque podem adquirir durabilidade no tempo (o que dá ao indivíduo capacidade de agir sem a necessidade de ganho imediato). Para estes autores, outro ponto importante é que os valores virtuais atribuídos às pessoas constituem a base de sentimentos interindividuais espontâneos, como a simpatia e a antipatia, sentimentos de auto avaliação (superioridade ou inferioridade) e sentimentos morais, como o respeito e o dever.

Pela leitura de Prestes *et. al.* (2014), vê-se que enquanto os valores virtuais têm a ver com a relação entre os sujeitos e suas ações, os valores materiais referem-se ao valor dado ao sujeito a coisas materiais. Por exemplo, terei mais valor se tiver um celular da moda.

Prestes *et. al.* (2014) colocam que a sociedade atual tem priorizado o hedonismo (ganho imediato), o materialismo (apego e valorização de bens materiais) e o bem-estar individual (individualismo). Para eles estes valores podem repercutir de forma negativa na qualidade de vida das pessoas. Citam casos de crianças e adolescentes que tem menor autoestima devido ao apego a coisas materiais. Além de problemas com a autoestima, estes podem ser mais ansiosos e mais infelizes dos que não tem este apego forte aos bens materiais.

Segundo Retondar (2007), vivemos em meio a uma sociedade de consumo, onde as práticas consumistas ganham status de práticas significativas. Aqui fica claro que o bem consumido assume papel de valor material, onde o valor do sujeito é dado pelo o que ele tem.

Acredita-se que a busca do equilíbrio entre a relação entre o ser e o ter é um desafio da vida moderna. Pois ao exaltarmos um valor material estamos no caminho oposto da ética e dos valores materiais.

A grosso modo pode-se dizer que a conduta guiada pelos valores virtuais pode ter aspectos e consequências positivas, bem como a conduta guiada pelos valores materiais, pode ter aspectos negativos.

É complicado falar dessa dicotomia positivo-negativo, ou bom-ruim, pois como sugere Gomes (2013, p. 12) “não se pode negligenciar o fato de que qualquer classificação polarizada envolve julgamento de valores e estes, frequentemente, variam de acordo com o contexto social, moral e cultural”. O que pode ser positivo para uns, pode ser negativo para outros.

Na compreensão de lazer de Gomes, onde este é uma dimensão da cultura, marcado por um recorte de tempo e contexto cultural a nomeação de lazer positivo ou negativo, só pode ser dada por quem vivencia aquele momento e naquele contexto. Ao buscar tais aspectos nos campos do lazer encontra-se algumas contribuições significativas.

Para Cuenca - Cabeza (2014), o ócio pode seguir dois caminhos distintos: o positivo ou o negativo. Para ele falar em ócio nos leva a admitir sua importância social e econômica a partir de suas práticas, atividades e vivências. Da mesma forma, sobre a incidência que sua prática tem na destruição e construção de valores.

Tem-se com Cuenca - Cabeza (2014), que a postura capitalista do lucro pode trazer malefícios, marcados por uma política de exploração de atividades consumistas e esvaziadas de valor, fruto da ausência de uma educação para utilização e escolha de ócios positivos, podendo levar a práticas de ócio negativo.

Esta noção de consumismo é abordada por Chauí, esta defende a ideia de que o Mercado tem um grande peso na vida social atual, ditando as normas e regras até mesmo da conduta pessoal. “O mercado, portanto, se tornou não só o fim da história, a fatalidade humana e a naturalização das relações sociais, mas também o cerne onde se decide o que é racional e o que é irracional” (CHAUÍ, 2001, p.02). Nota-se que é cada vez mais difícil resistir às investidas do Mercado capitalista, o Ser cedeu espaço ao Ter e somos doutrinados, diariamente, a consumir. Mais uma vez fica evidente que somente uma formação de fato humana poderá dar ao sujeito condições de resistir a esta realidade.

Nessa linha de pensamento Rojek (2011), fala que é no tempo livre que as pessoas gozam de maior autonomia e flexibilidade para agir conforme seus desejos. Para ele o tempo livre é o momento que as pessoas se libertam dos aspectos restritivos da vida cotidiana. Essa liberdade e autonomia é que leva os sujeitos a se envolverem com práticas de lazer tidas como negativas, ou

como ele menciona (lazer anormal ou desviante) por estarem relacionadas com a transgressão de regras e de convenções sociais. Ele cita o seguinte exemplo: assim, “alguns usam a heroína para evitar o estresse e o estado degradante de desemprego; outros se tornam viciados através da pressão do grupo de pares; outros usam a droga para lidar com a pressão da família.” (ROJEK, 2011, p.141).

Sobre este tema Marcellino (2004), fala do lazer como uma prática positiva e do antilazer como algo negativo. Para ele o antilazer tem como objetivo fornecer atividades de consumo e alienação, favorecendo o controle e a dominação. Ouso dizer que o futebol possa se enquadrar nesta categoria, pois enquanto se está imerso na vida do time, não se enxerga a realidade à volta.

As práticas negativas de lazer podem ter consequência ruins para a formação humana do sujeito, pois neste contexto as trocas e vivências podem direcionar o sujeito para um caminho questionável. Neste tema Caldwell; Witt (2011), dão como exemplo as consequências do uso de álcool e drogas de forma irresponsável e como prática de lazer.

Como visto anteriormente os valores fazem parte da constituição do ser humano. E a forma como internalizamos e aprendemos estes valores poderão trazer consequências tanto positivas quanto negativas para a vida do sujeito. Devido a importância da temática dos valores faz sentido questionar a sua relação com o campo do lazer.

Se tomarmos como referência a compreensão dada por Gomes (2011), onde o lazer é uma necessidade humana. Podemos inferir que o ser humano sempre estará em busca de satisfazer esta necessidade. Ou seja, independente do contexto o ser humano estará sempre vivenciando práticas de lazer.

Para Marcellino (2001), encontra-se no lazer uma grande possibilidade de desenvolvimento, tanto dos aspectos biológicos e psicológicos, como da relação do indivíduo com a sociedade.

Tem-se com Marcellino (2001), que há no lazer oportunidades privilegiadas e espontâneas, de contato com outras pessoas e de reflexão sobre a realidade na qual estamos inseridos. Nesse movimento há um desenvolvimento pessoal e social. Nas práticas de lazer vivenciamos plenamente a liberdade e a autonomia, sendo este um momento de realização.

Fica evidente que durante a vivência do lazer poderá haver a possibilidade de inúmeros aprendizados e mesmo a possibilidade de uma formação social e humana. No caso dos valores

aprendidos, estes que poderão ter cunho social ou pessoal e que regularão a vida em sociedade. É no contato com o outro que nos tornamos sujeitos e desenvolvemos nossa personalidade.

Os estudos de Bandura e Walters (1959) apud Martins et al (2001), sobre a aprendizagem social, mostram que as crianças, com base em procedimentos imitativos e de identificação do mundo adulto, desenvolvem padrões típicos de moralidade. Estes trabalhos mostram o caráter adaptativo que a vida em comunidade impõe ao indivíduo no processo de sua progressiva inserção em diversos grupos e instituições sociais. A criança faz uso, neste processo, de recursos diferenciados que são por ela utilizados ao longo de seu desenvolvimento. Para Bandura (1991) apud Martins et al (2001), a imitação de padrões de comportamento social, a ampliação da socialização e, paralelamente, a ativação de mecanismos de autocontrole pelo próprio indivíduo, leva-o a desenvolver processos de autorregulação direcionados por padrões de conduta socialmente desejáveis, que orientam o indivíduo a manter uma organização estável e integrada.

Caldwell; Witt (2011), ao relatar as experiências do programa Plugged In, contam que os jovens envolvidos com as práticas de lazer se identificavam com um contexto social maior, eles desenvolveram um senso de comunidade e realizaram ações que contribuíram para a Comunidade. Foi, também, desenvolvida uma compreensão de normas e tradições sociais e culturais e um senso de certo e errado; além de um grande senso de solidariedade. Tal experiência mostra como o lazer pode propiciar uma formação humana e solidária.

Todo o exposto mostra que o lazer pode propiciar condições para o aprimoramento e a formação humana do sujeito. Pois nas práticas do lazer é propiciado todo o contexto de imitação e identificação, capaz de dar à criança, condições de aprender comportamentos, quanto de desenvolver sua moralidade.

5. Considerações finais

O lazer faz parte da vida humana e pode-se ver que é possível aprender e mesmo educar-se pela sua vivência. No contato com outras pessoas reside parte da formação do caráter humano. Mesmo vivendo em um sistema capitalista, marcado pela competição constante, a capacidade de afirmação pela via do ter e não do ser, é possível aprender a valorizar o sujeito e aquilo que o constitui. É fato que existe um peso cultural nessa formação, pois quanto mais marcada for o meio social pela força do capitalismo, menos humana será a formação das pessoas. Mas mesmo nessa realidade, o peso da subjetividade pode fazer emergir cidadão conscientes, livres e autônomos, capazes de ir na contramão da dominação e difundir ideais de liberdade.

O lazer oferece terreno profícuo para o diálogo e troca de experiências, pois são nos momentos de lazer que muitos dos mecanismos de opressão estão afrouxados. Pode-se dizer o que se pensa, questionar o outro, concordar ou discordar, aprender, reaprender e criar a todo momento. Nos momentos de lazer o governo pode ser criticado, elogiado, notícias compartilhadas, é o momento perfeito para a criação de uma consciência política e social. No lazer vivencia-se ao mesmo tempo o lugar do Eu e do Outro, dando ao sujeito uma capacidade de aprendizado inexistente em outros contextos.

Devemos valorizar os momentos de lazer como fundamentais para a formação humana, bem como trabalhar para que estes momentos tenham conotação positiva. Pois, como viu-se, nas práticas de lazer negativo o aprendizado pode não ser o melhor para o sujeito e mesmo para seu meio social.

Acredita-se no potencial do ser humano e na sua capacidade de superar as dificuldades e imposições de um sistema opressor; mas acima de tudo, na capacidade humana de buscar sempre o crescimento e a liberdade.

Finalizo este trabalho com um pequeno texto que me gerou grandes e profundas inquietações:

*"Prezado Professor,
Sou sobrevivente de um campo de concentração
Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver.
Câmaras de gás construídas por engenheiros formados.
Crianças envenenadas por médicos diplomados.
Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas.
Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades.
Assim, tenho minhas suspeitas sobre a Educação.
Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos!"*

* Texto encontrado após a Segunda Guerra Mundial, em **um campo de concentração nazista. Autor desconhecido.**

6. REFERÊNCIAS

BANDURA, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organization Behavior and Human Decisions Processes*, 50, 248-287 apud MARTINS, Lincoln Coimbra; et al. **Desenvolvimento Moral: Considerações Teóricas a Partir de uma Abordagem Sociocultural Construtivista**. 2001. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/enedex/article/view/4337>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

BANDURA, A. & WALTERS, R.H. (1959). Adolescent aggression: A study of the influence of the child training practices and family interrelationships. New York: Ronalds Press apud MARTINS, Lincoln

Coimbra; et al. **Desenvolvimento Moral: Considerações Teóricas a Partir de uma Abordagem Sociocultural Construtivista**. 2001. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/enedex/article/view/4337>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

CALDWELL, Linda L.; WITT, Peter A. **Leisure, recreation, and play from a developmental context**. 2011. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/yd.394/pdf>>. Acesso em: 09 Mai. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **As humanidades contra o humanismo**. 2001. Disponível em: <<http://angg.twu.net/LATEX/chau-hch.pdf>>. Acesso em: 15 mai.2017.

CUENCA – CABEZA, Manuel. **A Aproximação do Ócio Valioso**. 2014. Disponível em: <<https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=ocio+valioso>>. Acesso em: 13 Mar. 2017

CURY, *Carlos Roberto Jamil*. **A educação e os sentidos da formação humana**. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/6570>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

DUMAZEDIER, Jofre. **Lazer e Cultura Popular**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FEITOSA, Pedro Rezende Santos. **O conceito de conscientização em Paulo Freire como norte metodológico para as assessorias jurídicas universitárias populares**. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/enedex/article/view/4337>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 291 p.

_____. **Microfísica do poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001 295 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GOMES, Christianne Luce. **Compreensões de lazer/Ócio na América Latina: Uma Análise Conceitual**. 2013. Disponível em: <http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV16N04_a4.pdf>. Acesso em: 12 Abr. 2017.

_____. **Estudos do lazer e geopolítica do conhecimento**. Licere, v. 14, n. 3, p. 1-26, 2011. Disponível em: <<https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere/article/view/489>>. Acesso em: 12 Mar. 2017.

_____. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: UFMG/EEF/CELAR, 2008. 157 p.

GOMES, ChristianeLuce; MELO, Victor Andrade. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. **Revista Movimento**. Porto Alegre, n. 19, 2003.

ISAYAMA, H. F.; OLIVEIRA, M. A. T. (Orgs.). **Produção do conhecimento em estudos do lazer: paradoxos, limites e possibilidades**. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2014.

Kant I. **Sobre a Pedagogia**. Trad Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep; 1996.

LA TAILLE, Yves de; et al. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. 198 p.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 192 p.

_____. **Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças**. Cadernos de Pesquisa, v. 114, p. 89-119, 2001 apud FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PIETA, Maria Adélia Minghelli. Sobre a Gratidão. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100010>. Acesso em: 13 Jul. 2017.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. 11 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004. 164 p.

_____. Lazer e qualidade de vida. In: MOREIRA, W. W. **Qualidade de vida: complexidade e educação**. Campinas: Papyrus, 2001.

PADILHA, Valquiria. **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIAGET, Jean. *Épistémologiedessciences de l'homme*. Paris: Gallimard, 1972 apud PRESTES, Andressa Carvalho et al. **Desenvolvimento de valores em crianças e adolescentes**. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/481>>. Acesso em: 13 Jul. 2017.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. PRESTES, Andressa Carvalho et al. **Desenvolvimento de valores em crianças e adolescentes**. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/481>>. Acesso em: 23 Jun. 2017.

RETONDAR, Anderson Moebus. **A (re)construção do indivíduo: a sociedade de consumo como "contexto social" de produção de subjetividades**. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922008000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 Abr. 2017.

REZENDE, Manoel Barbosa de. **Ética e moral**. 2006. Disponível em: <http://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php?pid=S0101-59072006000300001&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 Mar. 2017.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**. Educ. Soc.[online]. 2001, vol.22, n.76, pp.232-257. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 30 Mai.2017.

ROJEK, Chris. O lado Obscuro do Lazer: Formas Anormais. In: FORTINI, J.L.M.; GOMES, C.L.; ELIZALDE, R. (Org.). **Desafios e perspectivas da educação para o lazer / Desafíos y perspectivas de la educación para el ocio / Challenges and Prospects of Education for leisure**. Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, 2011. p. 137-148.

SILVA, W. G. **Educação social e sistema prisional: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC**. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer)-Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

_____ **Lazer e juventude encarcerada: Tensões entre trabalho, disciplina e práticas culturais**. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer)-Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **O conceito de formação humana no pensamento de Antônio Gramsci**. 2001. In: Educação em revista, Belo Horizonte, nº37, jul.2003.

WILLIAMS, B. Virtude: ética da virtude. In: CANTO-SPERBER, M. (Org.). **Dicionário de ética e filosofia moral**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002. p. 762-773 apud FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PIETA, Maria Adélia Minghelli. Sobre a Gratidão. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000100010>. Acesso em: 13 Jul. 2017.

Medicalização da aprendizagem: Notas sobre a produção farmacológica da normalização do comportamento infanto-juvenil

Radamés Andrade Vieira. Universidade do Estado de Minas Gerais

radamesandrade@hotmail.com

Gabriella Cristina Rosa. Universidade do Estado de Minas Gerais

gabriellarosa15@gmail.com

Quézia de Souza Campos. Universidade do Estado de Minas Gerais

queziacamposicm@gmail.com

Tamires Cardoso do Nascimento. Universidade do Estado de Minas Gerais

tata.nascar@gmail.com

Artigo submetido em novembro/2018 e aceito em dezembro/2018.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo tratar da medicalização e psiquiatrização dos modos de ser e da aprendizagem. O argumento consiste em criticar as abordagens que estigmatizam os comportamentos de crianças e jovens no processo de escolarização, tratando as dificuldades de aprendizagem como fruto de disfunções genéticas. O discurso que apoia os dispositivos de medicalização da aprendizagem expressa os resquícios de uma lógica higienista que patologiza os modos de ser e viver dos sujeitos. A noção de que dificuldades de aprendizagem

na escola estão associadas à transtornos neurológicos, tem implicado numa gradual medicalização dos alunos. Muitos estudantes estão sendo medicados com drogas psicotrópicas, como a Ritalina, que geram dependência química entre outros efeitos de extrema gravidade. O emprego de substâncias psicoativas na medicalização da aprendizagem é objeto de nossa crítica. A hipótese é a de que um dilema político-pedagógico se converte em um problema de higiene social.

75

PALAVRAS-CHAVE: patologização; medicalização; normalização; higiene social.

MEDICALIZATION OF LEARNING: NOTES ON PHARMACOLOGICAL PRODUCTION OF STANDARDIZATION OF CHILDREN AND ADOLESCENT BEHAVIOR

ABSTRACT

This article aims to discuss the medicalization and psychiatrization of modes of being and learning. The argument consists in criticizing the approaches that stigmatize the behaviors of children and adolescents in the process of schooling, understanding the difficulties of learning as the product of genetic dysfunctions. The discourse that supports the medicalization devices of learning expresses remnants of a hygienist logic that pathologizes the ways of being and living of the

subjects. The notion that learning difficulties at school are associated with neurological disorders has led to a gradual medicalization of the students. Many students are treated with psychotropic drugs, such as Ritalin®, which cause chemical dependence among other extreme effects. The use of psychoactive substances in the medicalization of learning is the subject of our criticism. The hypothesis is that a political-pedagogical dilemma becomes a problem of social hygiene.

KEYWORDS: pathologization; medicalization; standardization; social hygiene.

Introdução

Uma rotina cada vez mais prosaica no mundo contemporâneo tem sido a do indiscriminado uso de psicofármacos para os mais variados desígnios. Ainda quando não diagnosticadas doenças, o emprego dessas substâncias vem se tornando recorrente. Inúmeras investigações evidenciam as suplementações que esses psicofármacos podem trazer à performance dos indivíduos, sobretudo quando as comparamos aos desempenhos ancorados às restrições corporais, cognitivas e afetivas. As pílulas têm sido vistas como recurso para o controle de debilidades e para o aprimoramento da atuação em dias como estes que hoje vivenciamos, cada vez mais marcados pela competitividade.

Psicofármacos, todavia, precisam ser tratados como drogas – o que significa asseverar, sem qualquer juízo de valor, que carecem ser utilizados com precaução e com moderação. É importante admitir que a segurança no emprego dessas drogas e o controle associado ao consumo moderado das mesmas, passa pelo conhecimento dos saldos desejados e dos efeitos colaterais, algo somente possível através da mediação de um saber analítico dominado pelos especialistas. A medicina tem assumido de forma privilegiada, desde o nascimento da clínica, essa função. Entretanto, esse saber especializado, em muitas circunstâncias não é suficiente para lidar com os problemas do emprego de psicofármacos para resolução de presumidos distúrbios, pois muitas das restrições cognitivas e afetivas possuem causas multifatoriais, reivindicando um enfoque multidisciplinar. O desconforto em face dos efeitos nocivos da patologização, psiquiatrização e medicalização de condutas infanto-juvenis é a motivação para escrever esse texto.

76

O uso alarmante de medicação para a domesticação dos humores e para o aprimoramento das capacidades cognitivas tem alcançado números que vem preocupando cada vez mais setores relevantes da sociedade. Alguns indicadores estatísticos justificam a inquietação. O medicamento metilfenidato, conhecido pelo nome comercial de Ritalina – muito empregado no tratamento dos chamados distúrbios ou transtornos de aprendizagem – tem preocupado numerosos profissionais que denunciam a escalada de seu consumo. Ele é o psicoestimulante mais consumido no mundo contemporâneo. De 1990 a 2006, sua produção mundial saltou de menos de 3 toneladas para 38 toneladas. Mais de 90 % de *metilfenidato* é produzida nos EUA, país que possui a maior população consumidora da substância¹⁹. Desde a década de 1980 tem sido assustadora a escalada da Ritalina

¹⁹ Fardin & Piloto (2015, p. 99)

no país, passando da cifra de 500 mil usuários em 1985 para 7 milhões em 1999²⁰. A menos que tais distúrbios pudessem ter uma natureza epidêmica, o que poderia explicar esses números?

O Brasil segue escalada idêntica à mostrada nos EUA no tocante ao consumo da Ritalina. O Instituto Brasileiro de Defesa de Usuários de Medicamentos – IDUM, declara que de 2000 a 2008 tivemos a vertiginosa escalada no consumo da droga na cifra de 1600%: de 71 mil caixas vendidas em 2000 passamos 1.147.000 caixas em 2008²¹. Os números da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA não evidenciam uma alteração de tendência depois desse período: em 2010, o Brasil já consumia 2,1 milhões de caixas de Ritalina; em 2013 passamos a consumir 2,6 milhões²². Outros indicadores que corroboram a tendência são os que mostram uma pesquisa do Instituto de Medicina Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. Segundo esse levantamento, o volume de produção e importação de metilfenidato no Brasil cresceu de 122 kg em 2003 para 578 kg em 2012, evidenciando uma alta de 373%. No tocante ao consumo da substância, nesse mesmo período, as estimativas revelam um salto de 94 kg para 875 kg, demonstrando o crescimento de 775%²³. Todos esses dados dizem, afinal, que o consumo da Ritalina, ou do metilfenidato, se tornou uma tendência de mercado, sendo forçoso abordar de forma crítica a que causas estaria associado o fulminante crescimento na indicação, na venda e no consumo dessa droga.

77

O ingresso das práticas da medicina no processo educacional e na escolarização de crianças e adolescentes, é produto de uma dinâmica histórica que remonta as ideologias que marcaram as práticas higienistas e epidemiológicas tornadas correntes no Brasil da primeira metade do século XX. O fato é que – a pretexto de agenciar o processo civilizacional nos mais remotos grotões de um país majoritariamente rural e rústico e de combater a abundância de endemias que vitimavam os residentes dessas terras arredias – os cuidados com a higiene passam a ser prioridade na formação de um projeto de nação, o que confere um profundo *status* à prática médica. E foi desse modo que a medicalização foi se tornando um fenômeno progressivo na formação de nosso país.

Falamos de medicalização quando certos aspectos da existência humana são transfigurados em objeto de uma perspectiva clínica, quando são capturados por dispositivos de gestão e controle dos corpos, os quais passam a ser examinados por intermédio de saberes definidos pelo campo da

²⁰ Moysés Collares (2010, p. 96).

²¹ Meira (2012, p. 138)

²² ANVISA (2013)

²³ Itaborahy (2009)

medicina²⁴. O grande problema, contudo, é que no tocante aos comportamentos, os processos da medicina clínica, vão se especializando em estereotipá-los sob diferentes rubricas: a patologização, a psiquiatrização e a medicalização. As condutas humanas, nessa acepção, restam submetidas ao escrutínio do diagnóstico médico, tornando-se reféns de métodos profiláticos e terapêuticos que na verdade institucionalizam formas de disciplinar e regulamentar práticas de sujeição dos corpos.

Este artigo trata dessas práticas médicas, do prestígio que descobriram e das inúmeras vezes inoportuna aplicação ao campo educacional do enfoque ensejado pela expertise que as preside. O texto²⁵ se propõe a trazer algumas notas referentes à associação das dificuldades de aprendizagem com à estigmatização, patologização, medicalização e psiquiatrização do comportamento infanto-juvenil. Os percalços na escolarização de crianças e adolescentes, vinculados às dificuldades destes em se ajustar à standardização dos modelos escolares, acarreta a propagação de estereótipos de efeitos nocivos ao processo de aprendizagem. Um dos caminhos mais usuais para tratá-los tem sido a conversão de um dilema de natureza institucional²⁶ em um problema de natureza somática, sintoma de um conjunto de disfunções orgânicas²⁷. Nessa acepção, o indivíduo é destacado de seu contexto, tendo seu comportamento isolado das variáveis estruturais que o condicionam, para ser estigmatizado e patologizado para suposto tratamento. A escolarização desse indivíduo, portanto, deixa de ser um desafio pedagógico para se transformar em objeto de terapias psiquiátricas. Em outros termos, um transtorno de natureza político-pedagógica – a aprendizagem – converte-se em objeto do saber médico-psiquiátrico. E assim, os sistemas escolares vão buscado uma remissão de suas culpabilidades relativas aos desafios ligados ao ensino e à aprendizagem, atribuindo ao aluno rotulações de uma suposta patologia, geralmente tratada por cada vez mais alarmante, desatinada e precoce medicalização.

²⁴A medicalização, como notam Ana Carolina Christofari (2015), é um processo sociocultural, cujas estruturas políticas e epistemológicas remontam ao desenvolvimento da medicina científica, no início do século XIX, quando esta passa a adotar práticas institucionais decisivas na constituição de novas racionalidades prestigiadas naquele período.

²⁵ O texto é o resultado de um TCC de três ex-alunas recém-formadas no curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMG Ibirité. O teor do texto é obra de reconstrução e co-autoria do professor orientador e as recém-formadas pedagogas.

²⁶ Patrícia Carla Silva do Vale Zucoloto (2007) elucida que a medicalização do denominado fracasso escolar provém da representação de que o desempenho escolar do estudante está aquém das expectativas que a escola tem em relação a ele, seja no tocante ao comportamento seja ao rendimento. Portanto, a performance do aluno é sintoma de alguma patologia nele instalada, patologia cujas causas devem ser inferidas e tratadas para que o mesmo se adeque à escola.

²⁷ A fraqueza dessa abordagem está ainda no fato de que a subjetividade é tratada também de forma reducionista, tal como diz Marisa Eugênia M. Meira (2012), já que é explicada como expressão de processos exclusivamente orgânicos.

2. O DISCURSO HIGIENISTA E AS CONCEPÇÕES BIOLOGIZANTES

No século XIX se firmam os alicerces daquilo que seria conhecido como discurso higienista ou sanitarista, tão decisivo na formação do mundo na primeira metade do século XX. Essa doutrina consistia na fundamentação de hipóteses relacionadas a uma rígida padronização da vida social e dos comportamentos dos indivíduos, estabelecida à pretexto de salvaguardar a prevenção e a cura para certas disfunções sociais. Essas explicações biológicas e médicas rotulavam comportamentos indesejados como desviantes em relação ao modelo sanitarista naquele contexto conjecturado por especialistas em higiene social. No início, essa tendência não era pensada como parte especializada do saber médico, mas sim entendida como um campo da higiene pública, que contava com a força tarefa de variadas ciências.

Figueira e Caliman (2014) alegam que antes de se tornar especialidade médica, a psiquiatria se institucionalizou como uma esfera decisiva na política de higiene social, de tal maneira que sua função era contribuir para a proteção social, considerando como objeto de sua prática todo aquele comportamento estimado como anormal e desviante em relação aos modelos sociopolíticos, isto é, psiquiatrizando toda aquela conduta que colocasse em risco a ordem pública. Logo, a psiquiatria se institucionalizou como campo da proteção social, a fim de confrontar doenças comportamentais que comprometessem a conformidade a uma ordem socialmente estabelecida. Além de observar e caracterizar patologias de ordem mental, a psiquiatria se mostrava uma fiscalizadora da moral das condutas desviantes e anormais. Segundo Figueira e Caliman (2014, p. 21), a psiquiatria passa a nomear e a rotular “uma série de condutas que, até então, só tinham status moral, disciplinar ou judiciário. A partir daí todas as condutas desviantes da norma social tornaram-se possíveis de ser psiquiatrizáveis”²⁸.

79

A instituição escolar foi um dos alvos prediletos dos médicos higienistas. Gerações inteiras de estudantes foram educadas por intermédio dos modelos pedagógicos higienistas, sofrendo a doutrinação das abordagens pseudocientíficas que defendiam o ideal de construção de uma nação

²⁸ Um marco nessa forma de análise foi a obra *Tratado das degenerescências*, de 1857, do psiquiatra franco-austríaco Benedict-Augustin Morel. A partir de estudos de genética e hereditariedade, esse autor construiu uma influente teoria da degenerescência. A partir do uso de uma argumentação supostamente científica, ele tenta demonstrar os processos por meio dos quais se deteriora a espécie humana, de como nessa espécie certos indivíduos ou grupos mostram em seus corpos e comportamentos uma propensão às transgressões e aos desvios em relação às leis naturais, humanas e sociais. Para Morel, conforme Christofari, Freitas e Baptista (2015, p. 2), a degenerescência seria “um desvio mórbido que poderia causar danos ao desenvolvimento da espécie humana. A teoria alinha-se a um caráter moralizante, pois as principais causas da degenerescência seriam os desvios de inteligência e conduta em relação às regras socialmente estabelecidas”.

saudável e progressista²⁹. Esse projeto de um Estado centralizador e paternalista, muito banal na primeira metade do século vinte, fundamentava-se numa concepção integracionista e sanitarista, botando o problema da salubridade no topo das prioridades da escolarização. Aqueles alunos e professores que resistiam à tal doutrinação eram rotulados de anormais, desviantes, inadequados e transgressores. Somente aqueles comportamentos que se conformavam aos padrões higienistas estabelecidos é que tinham alguma legitimidade num processo educacional no qual ciência e moral estavam misturados. É a partir da rigidez de um programa higienista que os comportamentos vão sendo classificados como adequados ou não, como saudáveis ou não, e nestes últimos casos, esse comportamento é patologizado, por meio de uma psiquiatrização que culminará na sua posterior medicalização. Para Figueira e Caliman (2014, p. 20), “a combinação entre higienismo, psiquiatria, psicologia e pedagogia marca historicamente as práticas de intervenção sobre a infância e sobre os problemas enfrentados pelas crianças ao ingressarem no universo escolar”³⁰.

Isso acaba consagrando uma considerável relevância à biologização e à cultura somática na explicação de dilemas que deveriam estar vinculados a questões mais propriamente pedagógicas. São esses fatores associados ao predomínio duma cultura somática que vão fazendo de cada aluno um indivíduo suscetível de ser rotulado pelas categorizações empregadas por essa psiquiatrização das dificuldades de aprendizagem. Portanto, os humores e as condutas são patologizadas, algumas delas transformadas em transtornos psiquiátricos, para agradar à volúpia dessas linhagens teórico-gnosiológicas e seus meios de regulação e standardização dos modos de ser e viver dos indivíduos.

80

3. A PSIQUIATRIZAÇÃO DAS CONDUTAS E OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM

A prática de estigmatizaros pessoas empregando juízos ideológicas travestidosde conceitos cientificamente respeitados vem desdeoséculo XIX fazendo o seu trabalho. As teorias científicas racialistas foram largamente reverenciadasaté primeiro meadodo último século. Delas, inclusive, descendem as abordagens sanitaristas, epidemiológicas e psiquiatrizantes sobre as quais estamos

²⁹ É até compreensível a relevância dos médicos higienistas no processo educacional naqueles tempos de construção de um projeto de Estado-nação no Brasil. Como nota Christofari, Freitas e Baptista (2015, p. 2), “a formação do cidadão nas primeiras décadas do século XX evidencia a preocupação dos cuidados pessoais nos domínios da urbanidade, da higiene e da saúde através de práticas que deveriam conduzir ao governo de si mesmos em relação às condutas, ajustando-as aos novos modos de sociabilidade urbana”. É relevante que nos lembremos de que o país tinha a maioria de sua população vivendo na zona rural, vitimada por doenças como parasitoses e verminoses causadas por condições de insalubridade.

³⁰ As autoras falam da *psiquiatrização da infância*, tendência marcada pela criação dos estereótipos da *criança anormal* e da *criança instável*, objeto de estudo criado pela difusão e articulação dos saberes biomédico e pedagógico (FIGUEIRA e CALIMAN, 2014, p. 20).

falando. Essas abordagens que convertem dificuldades socioestruturais em problemas de natureza somática – enfatizando que as dificuldades de aprendizagem são sintomas de disfunções orgânicas sediadas no corpo do aluno – regeneram antigos espectros. Esses novos nomes para velhas ideias é o que notamos em termos como Dificuldades de Aprendizagem, Transtornos de Aprendizagem e Distúrbios de Aprendizagem. E é nessa acepção que descreveremos conceitos como o *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)* e o *Transtorno Desafiante de Oposição (TOD)*.

Esses conceitos são pensados nos quadros de uma problemática conhecida hoje pelo nome de Distúrbios de Aprendizagem³¹. Para a pedagoga Maria Lídia Szymanski (2012), esses distúrbios são explicados pela literatura científica como oriundos de disfunções do sistema nervoso central, às quais sobreviriam sobre os processos cognitivos causando anomalias no desempenho de certas habilidades e prejuízos na aquisição de certas aptidões. O déficit de atenção, a hiperatividade e a dislexia, além de outros, são nomes já bem célebres de transtornos que traduzem de algum modo as visões que estão por trás dos chamados distúrbio de aprendizagem³². Os transtornos associados às habilidades escolares são também parte do repertório dessa cultura somática que coloca o peso das dificuldades de aprendizagem em disfunções de natureza neurobiológicas, cartografadas nos corpos de estudantes mais ou menos dispersos pela geografia escolar. Os transtornos encontram sua residência nos corpos e nos processos sinápticos dos alunos estigmatizados. O corpo da escola, não é dissecado em sua estrutura institucional, de forma a revelar suas inabilidades em lidar com a profusão de fatores e variáveis que perfazem o processo educacional e as formas de socialidade que se revigoram no mundo recente. Os defensores dessas explicações que resistem à ideia de que o denominado ‘fracasso escolar’ possa ter algo a ver com a escola, ressalvam que as discrepâncias alusivas aos padrões de aprendizagem seriam geradas por anomalias de origem neurobiológica³³.

³¹ Segundo Maria Lídia Szymanski, o órgão que normatiza os assuntos referentes aos distúrbios de aprendizagem nos EUA, o Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem, definiu assim tais distúrbios: "um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumidas como devidas à disfunção do sistema nervoso central" (HAMMIL, 1988, p. 217 *apud*. SZYMANSKI, 2012, p. 5)

³² O que interessa no estudo de tais distúrbios de aprendizagem são causas somáticas e não ambientais. Para Hammil (1988 *apud*. SZYMANSKI, 2012, p.6), "embora um distúrbio de aprendizagem possa ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente, fatores psicogênicos), não é resultado direto dessas condições ou influências".

³³ Segundo classificação internacional de doenças elaborada pela Organização Mundial de Saúde (OMS. CID-10, 1993, p. 363), o termo *transtorno* indica um conjunto de sintomas classificados e reconhecíveis clinicamente que interferem em várias funções, dentre elas as habilidades escolares. Entre eles, o *Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)* é o mais conhecido e também o mais medicalizado.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (*TDAH*) é tratado por expressiva parte da literatura especializada como um distúrbio neurobiológico que mostra seus sintomas já nos anos iniciais da escolarização, evidenciando tendências a acompanhar o indivíduo ao longo de toda sua vida adulta. A primeira vez que dele se falou foi numa descrição de 1902 realizada por um pediatra inglês chamado George Still. Segundo as pesquisadoras Daniela Missawa e Cláudia Rossetti (2014), Still teria pela primeira vez exibido dados clínicos sobre alterações comportamentais – dentre elas a hiperatividade – associando-os a problemas de ordem biológica e não às falhas educacionais. Ao longo da década de 1970, o interesse de pesquisadores pela temática foi ganhando fôlego, de tal sorte que já na década de 1990, o TDAH se converte, conforme declaração de Marisa Eugênia Meira (2012), numa das principais razões para o encaminhamento de crianças e jovens para tratamento psicológicos e psiquiátricos, quase sempre implicando na medicalização dos mesmos.

O quadro psiquiátrico daqueles indivíduos acometidos pelos TDAH se compõe de matizados atributos, conforme literatura científica: hiperatividade, impulsividade, desatenção, acentuado e recidivo padrão de distração, de tal sorte que esses indivíduos revelam, segundo as psicólogas Ieda Benedetti e Alexandra Anache (2014), uma franca inabilidade na organização dos cuidados de si e uma inaptidão para cumprir instruções e regras. Além dessas dificuldades relativas à concentração, uma persistente agitação faz com que tais indivíduos demonstrem grandes problemas para efetuar tarefas que demandem menor movimentação. Outra característica apontada por Ieda Benedetti e Alexandra Anache (2014, p. 441), compilando dados da Associação Americana de Psiquiatria, é “a inaptidão de responder demandas do outro e do ambiente de forma coerente, seja pela dificuldade em estabelecer uma comunicação dialógica efetiva, seja por comportamentos que demonstrem embaraços na esfera do cumprimento de regras e normas”. Em documento da Organização Mundial de Saúde (1993), é até mesmo discutível o caráter científico e técnico das categorizações, uma vez que variáveis de natureza sociológica, antropológica e pedagógica são negligenciadas em proveito de uma racionalidade demasiadamente ligada ao biologismo³⁴.

³⁴Os distúrbios descritos nesse documento são “caracterizados por início precoce (habitualmente durante os cinco primeiros anos de vida), falta de perseverança nas atividades que exigem um envolvimento cognitivo, e uma tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma, associadas a uma atividade global desorganizada, incoordenada e excessiva. Os transtornos podem se acompanhar de outras anomalias. As crianças hipercinéticas são frequentemente imprudentes e impulsivas, sujeitas a acidentes e incorrem em problemas disciplinares mais por infrações não premeditadas de regras que por desafio deliberado. Suas relações com os adultos são frequentemente marcadas por uma ausência de inibição social, com falta de cautela e reserva normais. São impopulares com as outras crianças e podem se tornar isoladas socialmente. Estes transtornos se acompanham frequentemente de um déficit

Além do indiscutível cunho ideológico presente nas definições conferidas ao transtorno, o curioso é, conforme a avaliação de Marisa Eugênia Meira (2012), a inconsistência no tratamento analítico dos termos envolvidos na discussão do problema, já que conceitos como o de atenção e hiperatividade não são vislumbrados como objeto de reflexão crítica e sistemática no tocante à sua significação, mas são presumidos como dados em si. O efeito desse olhar patologizante, de acordo com Meira (2012, p.138), informa que “tanto a descrição do transtorno quanto o tipo de sintomas que sustentam o seu diagnóstico revelam a falta de uma análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que a determina”. E por assim dizer, observamos como o fascínio em relação aos poderes da medicina e como a respeitabilidade alcançada pela psiquiatria terminaram por persuadir às pessoas a propósito da neutralidade dessas categorizações, bem como por convencer tais pessoas também sobre a seriedade dos diagnósticos e dos laudos efetuados à luz dessas categorizações³⁵. Essa ilusão unidimensional de um fenômeno tão intrincado é refém de um modelo medicalizante que inocula a prática educacional com o *modus operandi* da perspectiva sanitaria. Não há aqui como desprezar o desafio de Meira (2012, p.138): “A lógica biologizante tem levado pessoas a se perguntarem ‘o que a criança tem que não consegue prestar atenção?’ É preciso formular outro tipo de pergunta: ‘o que na escola produz a falta de atenção e concentração?’ Essa mesma problematização deve ser feita em relação à hiperatividade”.

83

Além de não questionar sua própria prática e os instrumentos e métodos através dos quais diagnostica o TDAH, enfim, além de não reformular suas perguntas, o que se nota é o compromisso dessa prática com uma lógica higienista e medicalizante. Vemos isso, por exemplo, em estudos que estabelecem a chance maior de comorbidade para aqueles que já possuem um transtorno. Grevet e cols. (2007 *apud* MEIRA, 2012) nota que 60% das crianças e 40% dos adultos com TDAH também

cognitivo e de um retardo específico do desenvolvimento da motricidade e da linguagem (Organização Mundial da Saúde, 1993, p. 9).

³⁵A pressão por alcançar um desempenho em conformidade com os padrões comportamentais e cognitivos cultivados na escola é tão forte que o diagnóstico da patologia se torna uma espécie de trégua para os pais, já que a medicalização alivia o trabalho que antes exigia a intervenção destes. Essa é uma das razões pelas quais o diagnóstico da doença vai ganhando tendência epidêmica. Para Meira (2012, p. 138), “essa ‘epidemia’ de diagnósticos produz na mesma escala uma ‘epidemia’ de tratamentos, muitos dos quais altamente prejudiciais à saúde, especialmente nos casos em que não seriam de fato necessários. Tal situação é altamente vantajosa para a indústria farmacêutica, que vem cada vez mais ocupando lugar central na economia capitalista. Os grandes laboratórios vêm mostrando grande capacidade e eficiência na utilização de concepções equivocadas sobre doença e doença mental, amplamente enraizadas no sendo comum, o que lhes permite alimentar continuamente o “sonho” de resolução de todos os problemas por meio do controle psicofarmacológico dos comportamentos humanos”.

são acometidos por outro transtorno, o TOD, isto é, o Transtorno Desafiante de Oposição³⁶. Alguns sintomas seriam indicativos que estigmatizam o indivíduo: mostra-se com frequência enraivecido; afronta figuras de autoridade; desafia as regras dos adultos; culpa outras pessoas por seus próprios erros; provoca situações de aborrecimento nos outros; é vingativo e rancoroso. Não é necessário perder tempo mostrando o quanto esses indicativos estão ideologicamente enviesados, além do fato de que não poderiam ser analisados através de uma perspectiva exclusivamente assentada nas ciências médicas.

Podemos ver que a relação entre os transtornos de déficit de atenção e hiperatividade e o transtorno desafiante de oposição traduz de forma evidente os resquícios ideológicos da doutrina higienista, já que reforça a ligação entre as dificuldades de aprendizagem e uma cultura somática, que não vê senão no indivíduo as causas do fracasso escolar. Desvia a atenção das questões político-sociais e institucionais associados aos problemas da escolarização, culpando o indivíduo e, quando muito, a família desestruturada como razão de ser das dificuldades que desde há muito tomam de assalto a alfabetização, o letramento e os demais papéis da escola. A solução proposta por essas abordagens é a de medicalizar cada vez mais prematuramente as crianças e os adolescentes, a fim de fixá-los num modelo normalizador.

84

4. DO CORPO PROGRAMADO PELA CULTURA ÀS EMOÇÕES

A representação do corpo ocorre através da busca pela aceitação deste perante os padrões idealizados e normatizados pela cultura, tal como conformada por certa sociedade. Isso pressupõe uma relativização da vivência de cada indivíduo, de vez que a própria experiência de corporeidade deste é marcada pelas suas calibrações com os arranjos sociais. Rocha e Rodrigues (2012) lembram que é crucial ter a lucidez de que os contextos culturais não apenas ostentam formas diversas nas representações sociais do corpo, mas de que o próprio corpo se faz coisa material pela interposição dos códigos socioculturais. Segundo Malysse (2000, p. 274), “assim que o corpo chega, a sociedade

³⁶ De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais–IV Edição (DSM-IV) da Associação Americana de Psiquiatria, o TOD é assim caracterizado (DSM-IV *apud* MEIRA, 2012, p. 140): “A característica essencial do TOD é um padrão recorrente de comportamento negativista, desafiador, desobediente e hostil para com figuras de autoridade, que persiste por pelo menos seis meses. [...] os comportamentos negativistas ou desafiadores são expressados [*sic*] por teimosia persistente, resistência a ordens e relutância em comprometer-se, ceder ou negociar com adultos ou seus pares. O desafio também pode incluir testagem deliberada ou persistente dos limites, geralmente ignorando ordens, discutindo e deixando de aceitar a responsabilidade pelas más ações. A hostilidade pode ser dirigida a adultos e a seus pares, sendo demonstrada ao incomodar deliberadamente ou agredir verbalmente outras pessoas”.

toma conta dele, o corpo é concebido e vivido como se fosse um objeto inacabado, incompleto, um puro rascunho da identidade pessoal”. Isto acontece porque o corpo é moldado refletindo uma ordem simbólica na qual signos e ritos espelham conteúdos ensinados por certa cultura. Tal ordem imprime, ao seu modo, os corpos de seus membros, modelando-os em padronizações nas quais o biológico é vertido por uma semiótica particular. Rocha e Rodrigues (2012, p.17) dizem que não há “sociedade que não fira semioticamente o corpo de seus membros, cada uma se especializando na geração de determinados corpos: na produção daqueles corpos que servirão como insígnias da identidade grupal, nas quais a substância biológica trabalhará como matéria sociológica”.

As representações do corpo não se limitam ao intelecto, pois se revelam na carne, na forma de inclinações como prazeres, aversões, paixões, temores, antipatias e excitações. Toda sociedade educa, antes de mais nada, cultivando os corpos, como outra vez nos revelam Rocha e Rodrigues (2012, p. 20): “O projeto educativo, no seu fundamental, consiste em forjar sobre os organismos mais ou menos amorfos dos recém-nascidos, os corpos específicos de que uma sociedade necessita para viver”³⁷. Os processos de modelagem dos corpos mostram sua materialidade quando práticas, condutas, gestos e atitudes se institucionalizam na vivência de uma certa comunidade. Quando um gesto é admitido como sinal de uma conduta circunscrita tão somente ao universo masculino, e se ele é naturalizado como restrito a tal universo, temos então a institucionalização de um gesto que não possui qualquer natureza biológica, mas que é produto de invenção e de representação social. Logo, essa naturalização faz com que os indivíduos tomem uma convenção sociocultural como se fosse determinação biológica, pois, o processo de socialização repousa naquilo que Pierre Bourdieu chamava de “efeito simbólico de desconhecimento”³⁸.

85

Esse corpo é sempre objeto de uma pujante ressignificação obrada pela cultura, de tal sorte que até mesmo as emoções constituem o substrato para os cultivos laborados pelos processos de socialização. As próprias emoções se particularizam no âmbito de cada cultura, já que os processos

³⁷ De acordo com Rocha e Rodrigues (2012, p. 20), “um estudo detido do processo de socialização de nossas crianças revelaria que as maiores violências e atenções de que são objeto se ligam à introjeção nelas dos hábitos corporais e das regras de higiene”.

³⁸ O sociólogo francês Pierre Bourdieu vinculou o processo de socialização dos indivíduos ao que chama de *habitus*. O conceito de *habitus* representa um sistema de disposições duradouras – mas não imutáveis – uma vez que arraigadas no curso da constituição histórica do indivíduo. Se considerarmos as palavras de Bourdieu & Passeron (2006, p. 7), o *habitus* é o efeito da “interiorização de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se” e, além disso, de “perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado”. Esse efeito simbólico de desconhecimento diz respeito ao fato de que, se por um lado, o indivíduo, no processo socialização, assimila o conteúdo daquilo que é ensinado ao longo de seu desenvolvimento, por outro, se esquece do próprio processo de socialização que constituiu tais disposições.

históricos geram diferenciações culturais, redefinindo os códigos pelos quais o substrato biológico das emoções é processado, deixando seus sulcos em grafia renovada e ressemantizada nos corpos de cada indivíduo. José Carlos Rodrigues (1979, p. 121) diz algo essencial nesse sentido: o “processo de socialização é também, e de maneira muito importante, um processo inibidor das expressões emocionais que a coletividade tem por inaceitáveis, e incentivador das emoções desejáveis”. Logo, existem modelos socioculturalmente estabelecidos para expressão da emotividade, de modo que poderíamos dizer que cada cultura ensina modelos próprios de como cada indivíduo deve se portar emocionalmente. As disposições de espírito, que a princípio parecem evidenciar apenas o substrato biológico daquilo que emana de nossos corpos, na realidade manifestam a viva e intrincada marca da sociedade sobre os afetos de seus indivíduos³⁹.

5. A PRODUÇÃO FARMACOLÓGICA DE SI

O antropólogo francês David Le Breton é um dos mais ilustres intelectuais no mundo quando o assunto é a relação do indivíduo ou da sociedade com o corpo. Em 1999 o escritor publicou uma das mais importantes obras sobre o assunto, o hoje clássico *Adeus ao Corpo*. Nesse livro, Le Breton descreve um inquietante panorama sobre os discursos e as práticas associadas à corporeidade nas sociedades contemporâneas. Ele mostra como o corpo vai sendo convertido, na modernidade, em acessório. De acordo com um analista de *Adeus ao corpo*, a obra se dedica a descrever como esse caráter acessório do corpo se consolida “à medida que a anatomia deixa de ser um destino para dar espaço a uma matéria-prima a ser modelada, a ser redefinida, enfim a se submeter ao *design* do momento”⁴⁰. Modelar o corpo e sua conduta se torna mais que um projeto, uma obsessão, já que mercadorias para atuar sobre o corpo se abrem em promissores nichos de negócio.

Le Breton (2013) diz que aprendemos ao longo do tempo a desconfiar do corpo, a desprezar suas limitações, o que nos leva a querer corrigi-lo de suas imperfeições. Por essa razão as pílulas e medicamentos alcançaram tamanho prestígio. Podemos empregá-las para qualquer intenção: para dormir, acordar, emagrecer, engordar, alterar o estado de vigília, aguçar a percepção sensorial, superar o estresse, a depressão, a ansiedade, a apatia etc. O autor ressalta que nosso corpo se converteu numa espécie de continente objeto da exploração tecnocientífica. Le Breton (2013, p. 117) lembra que no tempo dos anatomistas, “os pesquisadores somente procuravam nomear cada

³⁹ José Carlos Rodrigues (1979, p. 125) esclarece que “no corpo está simbolicamente impressa a estrutura social; e a atividade corporal – andar, lavar, morrer – não faz mais do que torná-la expressa”.

⁴⁰ LE BRETON, 2013, p. 27

fragmento do corpo, hoje eles tomam posse dele para melhor gerenciar os seus usos econômicos potenciais. A colonização não é mais espacial, ela investe na corporeidade humana”. O corpo é, afinal, agora alvo de tantas intervenções para se corrigir as restrições que sua materialidade traz à existência do indivíduo, que a intenção derradeira parece ser torná-lo supérfluo. É assim que esse “corpo é escaneado, purificado, gerado, remanejado, renaturalizado, artificializado, recodificado geneticamente, decomposto e reconstruído ou eliminado, estigmatizado em nome do grande *espírito* ou do gene *ruim*” (LE BRETON, 2013, p. 21). Essas práticas de correção do corpo, estão ligadas às tecnociências como a genética, a medicina, a robótica, a cibernética e outras. Todas elas ambicionam desvencilhar o corpo humano de suas amarras e de suas restrições. Stéphane Malysse (1999, p. 272) esclarece que “as novas tecnologias, com seus discursos, suas experiências e suas descobertas, sonham com um corpo biônico, tão perfeito e controlável quanto um computador”.

A produção farmacológica nos dirige à expressão grega de *phármakon*, tal como tratada por Arthur Costa e Geraldo Pereira (2013, p. 395): A palavra “*phármakon* designa uma substância que tem ação ambígua, atuando tanto como um remédio como um veneno, de modo que se encontra em permanente tensão entre a atuação benéfica ou maléfica”. A fabricação de fármacos cada vez mais orientados pela produção de efeitos os mais variados sobre o corpo, hoje atua de forma cada vez mais frequente no ajustamento dos humores aos objetivos almejados pelos indivíduos. Arthur Costa e Geraldo Pereira (2013, p. 395) explicam, afinal, que “o sujeito não está mais submetido às intempéries de seu si biológico, mas é capaz de se autotransformar mediante as determinações de sua vontade e com o auxílio da ciência”. E isso por razões como certa onipotência dada a psiquiatria no desenvolvimento de seus protocolos de ajustamento e controle bioquímico sobre os humores, comportamentos e sentimentos, bem como sobre os estados emocionais dos indivíduos.

Esse controle bioquímico do comportamento e dos humores não poupa sequer as crianças e os adolescentes. Desde que nos Estados Unidos, nos idos anos 80, começou a tornar-se comum associar excessos de inquietude e de agitação das crianças e dos adolescentes com dificuldade de atenção, a partir de então, tais comportamentos tornaram-se objeto de registro das “patologias da química cerebral e da constituição genética”. É por meio de protocolos psiquiátricos dirigidos por tal visão que “milhões de estudantes”, tal como nota Le Breton (2013, p. 58), tem sido “hoje tratados com *ritaline* ou outros medicamentos em virtude de suas dificuldades de aprendizagem ou de perturbações que provocam em suas classes”. Manifestações recorrentes de ansiedade ou

sinais que insinuem depressão, além de problemas de ordem comportamental, já são o suficiente para que uma criança e um adolescente sejam diagnosticados como suscetíveis ou dependentes de tratamento, já que agora estão determinadas as variáveis para a patologização de seu humor, muitas vezes típicos da idade e do modelo societário desse indivíduo. Le Breton (2013, p.58) é de novo bem taxativo quanto a isso: “a biologização do sintoma da criança naturaliza suas condutas – que pretensamente agora exprimem sua patologia e não mais seu sofrimento por estar imersa em uma situação em que não encontra sua razão de ser”. Talvez fosse interessante se perguntar como gerações anteriores lidavam com esses comportamentos hoje rotulados como indicativos de déficit de atenção e hiperatividade; por que razão esses traços de conduta e esses humores ganham outra significação e outro estatuto a partir da década de 1980, tornando-se escopo de um processo de patologização? Não seria um grave equívoco ético infligir às crianças e aos jovens o estereótipo psiquiátrico, fixando-os como indivíduos vitimados por uma patologia, e deste modo eximindo de qualquer atributo anômico as estruturas socioculturais nas quais tais sujeitos são socializados?⁴¹

Notamos que pouco ou quase nada interessa dos predicados anômicos do contexto desses garotos, pois a opção cada vez mais resoluta de tratar os sintomas, afasta os pais, os profissionais da educação e da psiquiatria de se inquirir sobre as causas que poderiam estar deflagrando tais condutas e humores interpretados como disfuncionais. A interrogação sobre as causas é sempre mais incômoda do que o tratamento dos sintomas, uma vez que a revelação das causas desvenda erros que responsabilizam toda uma rede interpessoal⁴². Le Breton (2013, p. 59) é certo quanto a isso: “Também nesse caso revela-se uma gestão do humor que não se refere mais a um estado patológico, mas que contribui para a manutenção da ordem das coisas por meio da comodidade e da eficácia”. Tratar exclusivamente dos sintomas da presumida doença, preterindo suas causas,

⁴¹ Conforme o sociólogo Émile Durkheim, a análise da sociedade deveria contemplar os seus mecanismos de coesão, de integração e suas estratégias de conservação. Para ele essa estabilidade da sociedade pode ser afetada apenas por um processo marcado pela ausência ou insuficiência da normatização das relações sociais, ou pela falta de instituições que regulamentem tais relações sociais, criando assim uma espécie de patologia social. Essa patologia é chamada de *anomia*. A ideia de anomia nos mostra que condutas do indivíduo explicadas como disfuncionais são influenciadas e produzidas pelo meio social. Cf. JOHNSON (1997)

⁴² LEBRETON (2013) indica os resultados alarmantes de uma pesquisa realizada em Paris por uma equipe de psiquiatras pediátricos. A pesquisa investiga quais os medicamentos empregados mais frequentemente no tratamento desses sintomas da hiperatividade e do déficit de atenção, sejam ou não indicados por médicos: a criança é levada ao médico numa média de 3 vezes ao ano, sendo 16% delas medicadas com psicotrópicos, como o *teralena*, *valium* e o *nopron*, dentre outros. Nem mesmo o protocolo que inibe o uso de derivados de morfina para dores lancinantes em crianças sob o risco de evitar a ameaça de uma ulterior dependência é parâmetro para reduzir o uso cada vez mais disseminados dos psicotrópicos.

evita o agressivo e constrangedor procedimento de revolver uma cadeia de eventos, passados e presentes, na qual a personalidade à qual é atribuída a disfunção cerebral é delineada.

6.O NORMAL E O PATOLÓGICO NA DEFINIÇÃO DE UMA PATOLOGIA PSÍQUICA

O filósofo francês Michel Foucault enfatizava que “a loucura não era um fato da natureza, mas um fato da civilização”⁴³. Sua obra *História da Loucura* denunciou de forma magistral o modo como a constituição e a naturalização de um saber sobre a loucura perde a memória de sua origem não lastreada em qualquer saber científico mas em dispositivos marcados por uma natureza moral e política. A definição do que é uma patologia psíquica varia segundo as representações sociais de uma sociedade, produzindo discursos que associam a produção dos saberes às formas de exercício do poder, tal como descreve Foucault. A legitimação da intervenção em saúde mental depende da habilidade em estabelecer a doença mental e as terapias capazes de conduzir o processo de cura.

O médico francês Georges Canguilhem ressalta que na definição de uma doença há fatores que se ancoram em referências valorativas. Para Canguilhem, nas palavras de Silva (2008, p. 142), a medicina, mesmo quando utiliza critérios de cientificidade, não pode se imunizar do campo dos valores, uma vez que utiliza esses valores, numa operação de conversão de “conceitos descritivos em ideais normativos que irão orientar a terapêutica”. O caráter moral da medicina desponta em sua atividade mais basilar – a de constituir indicadores valorativos que orientem a discriminação do que é saudável e do que é patológico. Esses indicadores, presumidos como científicos, são na verdade morais, já que transcendem a mera atividade descritiva, adotando um cunho arbitrário, pois abstraem o que é daquilo que *deveria ser*. A doença e a saúde são tomadas nessa acepção. Para Silva (2008, p. 142), “uma definição de *doença* possui sempre um caráter qualitativo, já que é um arbítrio sobre uma apresentação biológica, considerando-a *inadequada* em comparação àquilo que se considera o *adequado* – a saúde”. A medicina psiquiátrica está essencialmente ligada a uma prática de normalização⁴⁴ dos sujeitos, marcada por um fundo moral. Canguilhem mostra que não é possível uma ciência biológica do que seja *normal*, mas um saber das condições e ocorrências

⁴³ ERIBON *apud* MUCHAIL (2004, p. 48). Foucault esclarece que a Idade Clássica inventou a internação de modo muito parecido à maneira como a Idade Média inventou a segregação dos leprosos. A internação ou confinamento, enfim, é uma forma de *asilar* a loucura. O internado representa os novos personagens na paisagem da Modernidade. Por fim, nos termos do próprio Foucault (1972 *apud* Muchail, 2004, p. 44), “o gesto que interna não é mais simples: ele também tem significações políticas, sociais, religiosas, econômicas, morais”⁴³.

⁴⁴Segundo Canguilhem, “um objeto só pode se tornar *norma* a partir de uma decisão que o insira numa hierarquia de valores, de modo que a norma não é natural, ela é produzida” (SILVA, 2008, p. 142).

biológicas categorizadas como normais⁴⁵. Aquilo que também é tratado como *anormal*, não o é por qualquer critério natural, mas valorativo, de vez que deriva de tomada de posição negativa em relação a uma diferença⁴⁶. E é assim que a simbiose entre punir e curar encontra lugar na retórica desse modelo da biomedicina e da psiquiatria, bem nos revela Silva (2008, p. 142): o *anormal* passa a ser “objeto de um saber de adaptação, de correção, de reinserção nas regras que transgrediu. Em decorrência disso, o punir passa a relacionar-se ao curar, expressão do que Foucault chamou de poder de normalização, manifestação exemplar de uma sociedade disciplinar”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do progresso da modernidade, o prestígio alcançado pelas ciências da natureza e pela matemática culminou por legitimar seus modelos epistemológicos hegemônicos, inclusive ao ponto destes serem aplicados aos problemas investigados pelas ciências humanas. Por tal razão, tornou-se corriqueiro observar os dilemas associados à vida sociocultural serem tratados a partir de perspectivas biologizantes e individualizantes, em um franco desprezo às dinâmicas semióticas que constituem a história das culturas humanas. Passamos a acreditar que as questões rotineiras poderiam ser explicados a partir de um reducionismo biológico que relaciona comportamentos e emoções tipicamente humanos à materialidade corporal. As psicólogas Paula Figueira e Luciana Caliman (2014, p. 19) indicam essa tendência como promotora de uma cultura somática⁴⁷, na qual “formas de vida que antes eram relacionadas a valores religiosos, éticos ou políticos, passaram a ser legitimadas através do debate científico, principalmente biomédico e neurocientífico”. Noutros termos, esse paradigma arroga para si a preeminência na explicação dos fenômenos da vida em sua integridade, inclusive para aquilo que não é da jurisdição dos condicionamentos inatos, como os fenômenos de ordem sociocultural e histórica, os quais abrangem conflitos tanto valorativos como políticos.

90

⁴⁵Para Canguilhem, de acordo com Silva (2008, p. 145), este saber orienta práticas. Nessa acepção, “a prática da saúde mental se constrói sob o ideal normalizador”.

⁴⁶“Isso quer dizer que a norma em relação à qual é possível caracterizar uma doença não é natural, mas construída de acordo com determinados valores” (SILVA, 2008, p. 142)

⁴⁷ O predomínio dessa cultura somática e suas consequências na rotulação dos indivíduos são bem esclarecidos pelos autores Ana Christofari, Cláudia Freitas e Cláudio Baptista (2015, p. 20): “Um dispositivo que transforma problemas políticos, sociais e culturais em questões pessoais a serem tratadas ou medicadas. Isola-se o indivíduo de um contexto para analisar em detalhe suas particularidades e torná-las patológicas. Produz-se um modo de olhar para o outro como se ele fosse uma simples somatória de características biológicas e comportamentais, ambas tomadas como ponto de partida para definição da presença de possíveis patologias”.

A relevância do progresso das ciências ao longo da modernidade é um fato irrefutável. Em todas as esferas da vida humana, a racionalidade científica registra sua marca. Todavia, há o risco sempre iminente de crer que essa racionalidade científica possa dar conta de todas as dimensões da vida humana e social, o que é um grande equívoco, pois esta tem uma complexidade que não se deixa capturar pelo modelo das chamadas ciências duras, como a física, a química, a biologia e a matemática. A vida humana está intrinsecamente vinculada à cultura, uma complexa trama de representações semióticas e históricas passível de ser indiciada mais pormenorizadamente pelas ciências humanas, sobretudo quando estas não desprezam as variáveis também sociobiológicas presentes no comportamento das espécies sociais.

Entendemos que há variáveis de caráter biológico que operam sobre os indivíduos de forma relevante na constituição de seu temperamento e de sua personalidade, de vez que processos de natureza genética e neurológica são também essenciais para analisar algumas formas de conduta. Muitas pesquisas vão fazendo avanços na explicação sobre o funcionamento cerebral, as funções de neurotransmissores, as funções orgânicas que processos químicos exercem em nosso cérebro, bem como as disfunções que prejudicam as performances de cada indivíduo. Tais variáveis, porém, não podem responder pela conformação dos processos de subjetivação que vão entretecendo as personalidades dos indivíduos na relação destes com as dinâmicas de inunção social. O fenômenos microsociais se tornam inteligíveis quando os conjecturamos em sua inexorável calibração com as estruturas macrossociais. A singularidade de uma personalidade é cunhada a partir da relação com a alteridade, seja de um outro generalizado seja encarnado num corpo concreto. As perspectivas individualizantes – e com elas as noções biologizantes – se enganam quando presumem a formação de uma personalidade como algo atomizado, compartimentado e independente da socialização.

Não estamos defendendo a opinião de que as patologias não devam ser medicadas, pois há casos em que isso não é apenas indicado como indispensável. Do mesmo modo, não há aqui uma defesa contra existência de fatores biológicos intervenientes na conformação do comportamento humano. O que falamos vai de encontro com o que alega a psicóloga Marisa Eugênia Meira (2012, p. 136), isto é, “uma firme contraposição em relação às tentativas de se transformar problemas de viver em sintomas de doenças ou de se explicar a subjetividade humana pela via estrita de aspectos orgânicos”. Julgamos imprópria a tendência em transformar todo mal-estar existencial em doença, principalmente quando esse mal-estar está relacionado à existência psíquica. Noutros termos, uma coisa é admitir que fatores somáticos sejam considerados variáveis intervenientes na conformação

do comportamento humano, outra é defender que sejam predominantes ou mesmo decisivos. As escolhas de um sujeito moralmente autônomo e responsável não deveriam ser julgadas a partir de uma perspectiva individualizante e biologizante, de tal modo que restasse sugerir como resolução de seus problemas que as condutas desse indivíduo fossem medicadas diante de sua inadequação em relação a um protótipo comportamental considerado saudável.

É contra o irrefletido apego ao modelo das ciências biomédicas atualmente tão em voga na prevenção e no tratamento dispensado ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem que nos colocamos. A interpretação do denominado ‘fracasso escolar’ pelo viés de um modelo médico-psiquiátrico, consente às instituições escolares invocar os pretextos de uma *cultura somática*, a fim de ancorar as causas das vicissitudes da aprendizagem na materialidade do corpo daqueles que na escola são reduzidos “a números e a chavões vincados de arbitrariedade e preconceito”⁴⁸. Nessa acepção, devemos entender que o quadro emocional das crianças e dos adolescentes que hoje se encontram nas escolas é o produto do mal-estar existencial deflagrado por estruturas societárias visceralmente anômicas, elas próprias organismos enfermos, os quais não resistiriam ao escrutínio inclemente de uma boa ciência especializada no trato das patologias sociais.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Denise; ORTEGA, Francisco. **Metilfenidato e Aprimoramento Cognitivo Farmacológico: representações sociais de universitários**. Saúde e Sociedade, v. 20, p. 350-362, 2011.

BENEDETTI, Ieda M. ANACHE, Alexandra Ayach. TDA/H – Análise documental sobre a produção do conceito. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 439-446, Dec. 2014

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. La Reproduction *apud* KOURY, Mauro Pinheiro. Habitus e Efeitos de Disposição: uma comparação conceitual. In: **RBSE**, v. 5, n 13, p. 5-14, Abril 2006.

CHRISTOFARI, Ana C.; FREITAS, Cláudia Rodrigues de BAPTISTA Cláudio Roberto. Medicalização nos Modos de Ser e de Aprender. **Educação & Realidade**, v.40, n.4, Porto Alegre out./dez. 2015.

⁴⁸A psicóloga Maria Helena Souza Patto (2009, 407-8) é taxativa: “Que ciência é esta que eterniza seus instrumentos de medida, sem questionar os procedimentos que os construíram e as concepções de inteligência e de normalidade que os presidem? Que ciência é esta que invariavelmente culpa a vítima, imbuída da crença, tomada como verdade inquestionável, de que os reverses que castigam os vitimados são consequência natural de suas próprias características psíquicas?”

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: **Conselho Regional de Psicologia de São Paulo** (Org.). Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 193-213.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima, MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico. A Patologização da Educação. **Série Ideias**, n. 23. p. 25-31, São Paulo: FDE, 1994.

COSTA, Arthur Barretto de Almeida & PEREIRA, Geraldo Adriano Emery. Corpo, simbolismo e identidade na juventude: relações mediadas pelo consumo de álcool. *In* **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 13, nº 2, julho/dez. 2013, p. 391-406.

FARDIN, Carlos Eduardo; PILOTO, Juliana Atunes da Rocha. Uso indiscriminado do metilfenidato para o aperfeiçoamento cognitivo em indivíduos saudáveis. *In* **Uningá Review**, v.23, n.3, julho/set. 2015, p. 98-103.

FERRAZZA, Daniele de Andrade; ROCHA, Luiz Carlos da; ROGONE, Heloísa Maria Heradão. A prescrição banalizada de psicofármacos na infância. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 36-44, 2010.

FERREIRA Patrícia Villa da Costa. Uma Revisão Teórica sobre o Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Estratégias Educacionais de Atendimento ao Aluno com TDAH. **Revista de psicologia**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p.57-75, Jul./dez. 2011.

FIGUEIRA, Paula Lampé; CALIMAN, Luciana Vieira. Considerações sobre os movimentos de medicalização da vida. **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, vol. 26, n.2, p. 17-32, 2014.

ITABORAHY, Cláudia. **A Ritalina no Brasil**: Uma década de produção, divulgação e consumo. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático de linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: Antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MAIA, Maria Inete Rocha, CONFORTIN, Helena. TDAH e a Aprendizagem: Um Desafio Para a Educação, **Perspectiva**, Erechim, v. 39, n. 148, p.73-84, dezembro/ 2015.

- MALYSSE, Stéphane Rémy. Além do corpo: a carne como ficção científica. In **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2000, v. 43, nº 2, p. 271-8.
- MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Para uma crítica da medicalização na educação. In **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012: 135-142.
- MISSAWA, Daniela D. A.; ROSSETTI, C. B.. Psicólogos e TDAH: possíveis caminhos para diagnóstico e tratamento. **Construção Psicopedagógica**, v. 22, p. 81-90, 2014.
- MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault Simplesmente**. Edições Loyola, São Paulo, 2004.
- NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. Autêntica. Belo Horizonte. 2009.
- PATTO, Maria Helena Souza. De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 405- 415, 2009.
- ROCHA, Everardo e RODRIGUES, José Carlos. **Corpo e Consumo: roteiro de estudos e pesquisas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2012.
- RODRIGUES, José Carlos. **O Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Edições Achiamé, 1979.
- SILVA, Magali Milene. A Saúde Mental e a Fabricação da Normalidade: Uma Crítica aos Excessos do Ideal Normalizador a Partir das Obras de Foucault e Canguilhem. **Interação em Psicologia**, Curitiba, jan./jun. 2008, 12(1), p. 141-150
- SZYMANSKI, Maria L. Sica. Dificuldades de Aprendizagem: doença neurológica ou percalço pedagógico? **Boletim Técnico do SENAC**, v. 38, p. 5/nº3-16, 2012.
- ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.** [online]. 2007, vol.17, n.1, pp. 136-145.
- AGÊNCIA DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. Prescrição e consumo de metilfenidato no Brasil: identificando riscos para o monitoramento e controle sanitário. **Boletim de Farmacoepidemiologia do SNGPC**, ano 2, n. 2, jul.dez. 2012.
- AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. **Estudo aponta crescimento no consumo de metilfenidato**. 2013.

Disponível em: http://portal.anvisa.gov.br/wps/wcm/connect/c4038b004e996487ada1af8a610f4177/boletim_sngpc22012+corrigido+2.pdf?MOD=AJPERES

Acesso em: 29/06/2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (1993). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)**.

Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/cid10.htm>.

Acesso em 01/07/2018.

Contribuições do Laboratório de Ensino de Matemática e suas ferramentas associado à prática docente no aprendizado dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Janaina da Conceição Martins Silva. Universidade do Estado de Minas Gerais

janaina.silva@uemg.br

Maria Cristina Gonçalves dos Santos. UMEI Campo Alto Maria Geralda Martucheli

cristinamaria_w2@hotmail.com

Gabriela Ribeiro de Azevedo. Escola Municipal do Bairro Tropical

gabrielalollebac@gmail.com

Artigo submetido em novembro/2018 e aceito em dezembro/2018.

RESUMO

O Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) oferece aos alunos a oportunidade de vivenciar a Matemática na prática. Assim, a pesquisa realizada teve como principal objetivo discutir como ocorre o uso do LEM e entendê-lo como um espaço em que se consolida o conteúdo de sala de aula associando teoria matemática e a prática. Apresentou, ainda, uma abordagem qualitativa com observação não participante em uma escola pública da rede municipal da cidade de

Contagem. Verificou-se que, na escola em questão, o LEM está presente no projeto político pedagógico da instituição e que há um trabalho entre os professores regentes e a professora que atua no LEM que propicia que a teoria matemática seja associada à prática. Assim, diante das discussões levantadas, concluiu-se que o LEM contribui para a aprendizagem dos alunos, propiciando essa associação de teoria e prática, e que muito oferece para a prática docente.

96

PALAVRAS-CHAVE: Laboratório de Ensino de Matemática (LEM); Ensino de Matemática; Prática docente.

CONTRIBUTIONS OF THE MATHEMATICS TEACHING LABORATORY AND ITS TOOLS ASSOCIATED WITH THE TEACHING PRACTICE IN THE LEARNING OF THE STUDENTS OF THE INITIAL YEARS OF FUNDAMENTAL TEACHING

ABSTRACT

The Mathematics Teaching Laboratory (LEM) offers students the opportunity to experience Mathematics in practice. Thus, the main objective of the research was to discuss how the use of LEM occurs and to understand it as a space in which classroom content is consolidated by associating mathematical theory and practice. He also presented a qualitative approach with non-participant observation in a public school of the municipal network of the city of Contagem. It was verified that in the school

in question, the LEM is present in the pedagogical political project of the institution and that there is a work between the regent teachers and the teacher that works in the LEM that propitiates that the mathematical theory is associated with the practice. Thus, in the face of the discussions, it was concluded that the LEM contributes to the students' learning, promoting this association of theory and practice, and that offers a lot for the teaching practice.

KEYWORDS: Mathematics Teaching Laboratory practice.(LEM); Mathematics Teaching; Teaching

Introdução

A Matemática é uma ciência em que, para encontrar as soluções dos seus problemas, é preciso exercitar o raciocínio lógico, e ao aprofundar em seus assuntos o sujeito depara-se com números, figuras geométricas e abstrações. Para que seja possível desenvolver algumas atividades básicas na sociedade, sem conflitos, é necessário que as operações lógicas matemáticas - soma, subtração, divisão e multiplicação - sejam dominadas. A Matemática ainda é vista como algo isolado, uma ciência exata em que não há abertura para novas reflexões, porém, assim como todas as outras ciências, a Matemática está em constante evolução e exige interpretação, reflexão e entendimento.

De acordo com Silva *et. al.* (2013), o professor, ao ensinar Matemática, estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico e a capacidade de seus alunos, além de incentivá-los a buscarem por soluções. É necessário que os docentes tornem as suas aulas dinâmicas e envolventes para que os alunos sejam cativados por essa ciência. Os docentes podem optar pela introdução da Matemática lúdica na elaboração do seu plano de aula, assim poderão atrair os alunos com jogos e materiais pedagógicos diversos, visando mostrar que, apesar de complexo, aprender Matemática pode ser algo divertido.

Uma das maneiras de tornar o ensino-aprendizagem da Matemática atraente é proporcionar aos alunos a associação entre a sua teoria e prática. Sendo assim, caso a escola possua um Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), que de acordo com Lorenzato (2006) deve ser um dos componentes das instituições escolares, é possível que o professor proporcione aos alunos novas experiências voltadas para esse campo.

Segundo Lorenzato (2006), o LEM pode ser um espaço reservado para aulas regulares de Matemática, para construção de materiais, para experimentos práticos, para se propor situações pedagógicas desafiadoras e para estimular o pensamento matemático. Com isso, questiona-se como o LEM pode proporcionar aos alunos experiências significativas para o desenvolvimento e aprendizagem e como se dá a prática docente nesse espaço associada à prática em sala de aula?

O presente artigo descreve uma pesquisa realizada por estudantes do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais - Ibirité, que teve como objetivo geral, discutir como ocorre o uso do LEM e entendê-lo como um espaço em que se consolida o conteúdo de sala de

aula associando teoria Matemática e a prática. O estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de Contagem-MG. Como procedimentos metodológicos foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no LEM da instituição e observação não participante.

2. O Laboratório de Ensino de Matemática (LEM)

É comum que se busque por alternativas diferenciadas para propiciar o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes nas disciplinas escolares, e no ensino de Matemática não é diferente. De fato, existe a necessidade de deixar de lado o ensino tradicionalista, em que o raciocínio dos alunos era limitado e tinham que aprender a partir da repetição e memorização.

De acordo com Lorenzato (2006), grandes nomes, como Comenius, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Piaget, Vygotsky, entre outros, defendiam a aprendizagem a partir da vivência das experiências. E acreditavam que a aprendizagem, a partir do contato com as experiências sensíveis e o concreto, pode se dar de forma mais significativa na vida do aluno. Concreto, nesse aspecto, de acordo com Lorenzato (2006p. 22-23), refere-se ao palpável, manipulável e inclui também as imagens gráficas. Contudo, fica evidente que o uso de materiais pedagógicos dentro das escolas não é algo novo, e que práticas que adotam o concreto e possibilitam experiências estão, e deveriam estar, cada vez mais presentes nas escolas e em salas de aula. Mas ao se tratar do termo “concreto”, é preciso ter cautela, pois a utilização de tais materiais deve estar associada ao conteúdo da grade curricular e de forma mediada pelo professor, o que permite que o aluno construa suas concepções e apreenda os conceitos de modo que faça sentido para ele.

Ao trabalhar com o concreto, é importante que o professor adote práticas que irão fazer a mediação entre o conteúdo a ser abordado e o material didático, que segundo Lorenzato (2006, p. 18) é qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem, pois apenas manipular o material não é o suficiente para o aprendizado, mas para que ele possa adotar essas práticas é preciso que se tenha uma formação que possibilite que esse profissional tenha alguma noção do que ele irá trabalhar. É por tal motivo que é importante que os professores sejam capacitados para que saibam manipular esses materiais. Como afirmam Lopes e Araújo (2007, p. 59), é necessário capacitar os professores com o conhecimento de metodologias que, utilizando os mais diversos

materiais manipulativos, possam constituir ambientes de aprendizagem alternativos para o ensino dos mais diversos conteúdos da Matemática.

Há ambientes voltados para a prática, experimentação, intuição, testes de teorias, sendo o laboratório um exemplo. Em relação à Matemática, pode-se mencionar o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM). Afinal, o que seria então o LEM? De acordo com Lorenzato (2006), o LEM possui concepções que variam entre local para se guardar objetos e confeccionar objetos matemáticos, ambiente reservado para dar aulas e tirar dúvidas de Matemática e como um espaço pedagógico em que se instigam os alunos com situações desafiadoras. Para Oliveira (1983), laboratório é entendido como um espaço para se criar situações e condições para levantar problemas, elaborar hipóteses, analisar resultados e propor novas situações ou soluções para questões detectadas. E na concepção de Lorenzato (2006, p. 7) é:

Uma sala-ambiente, uma sala para estruturar, organizar, planejar e fazer acontecer o pensamento matemático, é um espaço para facilitar, tanto ao aluno como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender.

99

Trata-se, enfim, de um espaço em que estudantes de licenciatura, professores e alunos possam vivenciar e assimilar conteúdos matemáticos de maneira concreta, discutindo, interagindo e elaborando suas conjecturas (BINI; BINI; MORAIS, 2018, p. 3).

O Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) não é comum em algumas escolas, porém se pode afirmar que é de fundamental importância no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na Matemática, pois esse espaço possibilita a vivência de experiências. Como opina Oliveira (1983, p. 84), é num laboratório que surgem oportunidades de participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem. A frequência no LEM pode proporcionar aos alunos experimentar a Matemática de um modo mais prazeroso e motivador, de acordo com Lopes e Araújo (2007), levando o aluno a desenvolver atitudes diferenciadas e a induzir o pensamento autônomo.

Ao se pensar na implantação de um LEM em uma escola, Lorenzato (2006) recomenda considerar o público ao qual ele se destina. Desse modo, leva-se em conta o perfil da escola, dos alunos e da comunidade. Tendo como foco o LEM no ensino fundamental I, carece então de ressaltar suas características quando destinado a esse nível de ensino:

Se o LEM se destina às quatro primeiras séries do ensino fundamental, o apelo ao tátil e visual ainda deve manter-se forte, mas os materiais devem visar mais diretamente à ampliação de conceitos, à descoberta de propriedades, à percepção da necessidade do emprego de termos ou símbolos, à compreensão de algoritmos, enfim, aos objetivos matemáticos. (LORENZATO, 2006, p. 9)

Ainda conforme Lorenzato (2006), é de suma importância que entre os materiais que compõem o LEM estejam aqueles que estimulem o raciocínio lógico dedutivo. As propostas de trabalho no LEM devem observar as relações dos envolvidos no processo de aprendizagem nesse ambiente.

3. O LEM e suas contextualizações

O Laboratório de Matemática investigado atende alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. Cada turma é dividida em dois grupos, A e B, como esclarecem os entrevistados: “o laboratório tem essa proposta de trabalhar com metade de turmas, pra facilitar essa atenção especial que você tem que ter com cada grupo” (Professor B):

[...] Aqui eles vêm com muita disposição para fazer as coisas, aqui eu pude perceber um pouco mais cada um. Primeiro que a turma tá dividida, então você consegue ter um número de estudantes menor, então você consegue dar mais atenção pra eles e quando a turma tá dividida eles se expõem mais, eles falam mais, eles participam mais (Professora A).

O trabalho em pequenos grupos, como acontece no laboratório de Matemática dessa instituição, quando aplicado de maneira devida, é benéfico aos alunos, pois cria condições para que eles realizem interações frequentes com os colegas de turma e o professor. O docente tende a ter o retorno imediato dos alunos e estes tendem a sentir-se mais à vontade para realizarem discussões, pois o ambiente torna-se mais confortável (COSTA, 2014). Para que a divisão dos grupos ocorra de maneira efetiva e os professores consigam atender todos os alunos de forma eficaz, é necessário que os grupos de discentes frequentem o LEM quinzenalmente. Considerando que o número de aulas de Matemática com o professor regente será maior, as aulas no laboratório costumam não conseguir acompanhar o conteúdo que é passado pelos docentes na sala de aula de referência. Conforme o Professor B:

A gente tem uma grade curricular que a gente acompanha, quem tá na sala de aula, o laboratório ele tenta acompanhar essa grade, mas com algumas restrições. Porque o

laboratório igual eu falei pra vocês é muito trabalhoso. Você não consegue acompanhar com o laboratório a sala de aula, por exemplo, se a gente for trabalhar, seu eu tô trabalhando equação e a professora do laboratório também tá trabalhando equação, eu vou terminar a equação, por exemplo, com 2 semanas e a professora do laboratório vai demorar ali uns 2 ou quase 1 mês pra terminar, porque ela dá aula no laboratório em turmas divididas então é, a cada 15 em 15 dias, né, porque uma semana da metade e a outra semana outra metade, então vai ser praticamente duas aulas mensais no laboratório (Professor B).

Os grupos de alunos têm acesso aos objetos que estão presentes no LEM. São materiais lúdicos utilizados de forma didática pelo docente com o objetivo de apresentar novos conhecimentos aos alunos. O professor que atua no laboratório, com o auxílio do professor regente, é responsável pelo planejamento de atividades que associem a teoria que é exposta aos discentes em sala de aula à prática que é vista no laboratório, gerando, assim, significativo saber aos alunos. Os materiais lúdico-didáticos presentes no LEM estão dispostos (ver figuras 1, 2 e 3) de forma que os discentes tenham fácil acesso a eles.

Figura 1 – Armário com alguns materiais confeccionados pelos alunos



Fonte: Foto do acervo pessoal das autoras

101

Figura 2 - Prateleiras com balança e materiais para atividades que envolvem operações matemática de adição, subtração, multiplicação e divisão



Fonte: Foto do acervo pessoal das autoras

Figura 3 – Prateleira com materiais didáticos e jogos



Fonte: Foto do acervo pessoal das autoras

Conforme Lorenzato (2012), nesse ambiente o material didático (MD):

[...] é qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, MD pode ser um giz, uma calculadora, um filme, um livro, um quebra-cabeça, um jogo, uma embalagem, uma transparência, entre outros. [...] o professor deve perguntar-se para que ele deseja utilizar o MD: para apresentar um assunto, para motivar os alunos, para auxiliar a memorização de resultados, para facilitar a redescoberta pelos alunos? São respostas a

essas perguntas que facilitarão a escolha do MD mais conveniente à aula (LORENZATO, 2012, p. 18).

O LEM utilizado como campo de pesquisa é equipado com alguns aparatos tecnológicos como um computador, uma impressora (ver figura 4) e um *data show*, o que facilita os estudos do professor durante suas pesquisas e preparação das aulas e lhe possibilita autonomia. Também é possível encontrar no ambiente seis mesas redondas com quatro a cinco cadeiras cada uma, nas quais os alunos ficam dispostos em grupo de no máximo quatro integrantes durante as aulas ministradas no local.

Figura 4 – Computador e impressora pertencentes ao LEM



Fonte: Foto do acervo pessoal das autoras

103

O ambiente é todo voltado para aulas de Matemática. Há diversos materiais dispostos em prateleiras, como balanças de diferentes modelos (ver figura 2), ábacos em grande quantidade, a maioria feita por discentes, sólidos geométricos de madeira e de acrílico, copos de medida, compassos, material dourado, produtos reutilizáveis para construção de materiais didáticos pelos próprios alunos, régua, calculadora, medidor de temperaturas em escalas Celsius e Fahrenheit, tangran, jogos como bingo, pega-varetas, administrando seu dinheiro e um cantinho da leitura com um pequeno acervo da série “A descoberta da Matemática”, de Luzia Faraco Ramos⁴⁹. Nas paredes

⁴⁹Graduada em Matemática e especialista em Psicopedagogia. Assessora em educação matemática em instituições públicas e particulares. Foi indicada ao prêmio Jabuti, Câmara Brasileira do Livro em 1993.

do LEM há grande quantidade de itens sobre Matemática, entre eles encontram-se alguns cartazes, um mural destinado a alunos que estão aprendendo a contar, figuras geométricas planas, entre outros. Assim, é perceptível que o ambiente possibilita o desenvolvimento de aulas práticas de Matemática, por oferecer materiais e condições para que elas se verifiquem. É um ambiente atrativo aos discentes, que tem como objetivo ser:

[...] um ambiente propício para estimular no aluno o gosto pela Matemática, a perseverança na busca de soluções e a confiança em sua capacidade de aprender e fazer Matemática. Além de contribuir para a construção de conceitos, procedimento e habilidades matemáticas, pode propiciar também a busca de relações, propriedades e regularidades, estimulando o espírito investigativo. Por isso, deve ser neste local da escola onde se respire Matemática o tempo todo e possa ser também um ambiente permanente de busca e descoberta (SILVA; SILVA, 2004, p. 3).

O Professor B reitera, ainda, sobre o LEM observado, que é um local de indagação que a todo o momento provoca-se a construção do conhecimento e “quando você consegue fazer isso, você consegue, assim, perceber os resultados como vão surgindo” (Professor B).

3.1 Uma discussão a respeito da prática no LEM

104

A Professora A, que ministra as aulas no LEM da instituição, é graduada em licenciatura plena em Matemática e Física pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS) e mestre em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2017. Sua área de atuação é na aprendizagem matemática, laboratório de ensino de Matemática e formação docente. Ela estava entre os idealizadores do LEM em questão e participou do seu processo de instauração. A docente também participou da implantação do primeiro LEM da rede municipal de educação de Contagem. Atua na área da educação há 14 anos e nesse período teve experiências relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino médio e fundamental e atuou no programa pró-jovem. Além de se colocar à disposição para a entrevista, também permitiu a realização das observações das aulas no LEM.

O Professor B leciona Matemática, é formado em Administração de Empresas, realizou complementação pedagógica para dar aulas de Matemática e está na área da educação há quatro anos. Trabalhou no LEM da escola em questão no período de um ano e vivenciou muitas experiências e desafios.

Em relação à prática docente no LEM, ambos os entrevistados relataram a existência de dificuldades a respeito da necessidade de uma formação voltada para o trabalho no laboratório de Matemática. E comentam:

Sobre as dificuldades, não há formação específica para trabalhar no laboratório, não conhecer nada para trabalhar no laboratório, convencer o grupo sobre a necessidade de se ter um laboratório, o que é um laboratório, que vai além de jogar, ter uma proposta diferente e dinâmica. Montar um laboratório sem ter experiência, materiais, espaço (Professora A).

Trabalhar no laboratório é uma experiência que nem todo profissional da área tem a oportunidade, e eu tive a oportunidade de ficar uma no né. Mas é difícil, exige muita pesquisa e demanda tempo, verba e profissionais com capacidade e treinamento para trabalhar (Professor B).

Além dessa demanda de profissionais qualificados para atuarem no LEM, os entrevistados ainda salientam a existência de dificuldades relacionadas à disponibilidade dos materiais, uma vez que em muitos momentos precisam ser construídos pelos próprios professores e/ou alunos, pois não são encontrados facilmente e/ou por algumas vezes possuem alto valor de custo. E esclarecem:

O que a gente encontra como dificuldade para a prática é mais sobre o material, que um material que a gente precisa construir, então o tempo todo a gente tem que tá produzindo coisa. Você não vai na internet e acha uma coisa pronta pra te ajudar, então o tempo inteiro a gente constrói. Que por um lado é uma dificuldade e que por outro também engrandece muito a prática da gente [...]. (Professora A).

O Professor B afirmou em alguns momentos que a experiência que teve durante o ano em que atou no LEM da instituição contribuiu para que ocorressem mudanças na sua prática docente atualmente e reitera:

Hoje, atuando na sala de aula eu consigo trazer várias vezes experiências do laboratório pra dentro da minha sala. Um exemplo disso é que trabalhei recentemente medida de área com meus alunos, e mesmo não estando atuando mais no laboratório eu levei os alunos para fora da sala para realizarmos as medidas na prática. E aí foi muito legal os meninos utilizaram trenas, fizeram anotações nos cadernos, realizaram os cálculos com mais facilidade e compreensão. É foi uma mudança que a experiência no laboratório me trouxe, que assim, foi muito interessante e enriqueceu bastante minha prática docente (Professor B).

Assim, quanto às contribuições do trabalho no LEM para a prática docente, é possível compreender que demanda muita pesquisa e tempo, mas ao mesmo tempo enaltece o professor:

[...] às vezes você aliar a Matemática prática com a teoria é meio complicado, uma pode atrapalhar a outra. Às vezes você tem uma teoria bem formada em sala de aula e outra vez a prática pode confundir, e vice-versa. É, esse aí foi o maior desafio, tentar fazer com que a prática seja uma aliada a teoria nesse tipo de Matemática. Inclusive, quando eu tava, é, trabalhando no laboratório, eu li muito artigos e alguns profissionais de Matemática eles têm essa resistência com o laboratório. [...] mas a partir no momento que eu peguei o laboratório fui fazer minhas pesquisas o que pra mim enquanto profissional, como professor, assim me enriqueceu bastante (Professor B).

Essas experiências contribuem para a formação continuada do docente porque exige constantes estudos e pesquisas. Em relação ao planejamento, que de acordo com Conceição *et al.* (2016) é um instrumento de extrema importância, é necessário que os autores levem em consideração, na sua elaboração, a realidade educacional dos discentes. O plano deve priorizar a relação entre a escola e a realidade do aluno, tendo como objetivo transformar esta última. O Professor B reafirma isso ao argumentar que, “além de montar a atividade, você tem que ver o nível da atividade. Não adianta você montar uma atividade que os meninos não vão entender nada” (Professor B). O entrevistado complementa:

[...] você não encontra prática pronta, você precisa de um tempo pras pesquisas que perde bastante tempo, você tem que montar a atividade e pensar, será que essa atividade aqui, é, não tá muito complexa pros nossos alunos? (Professor B).

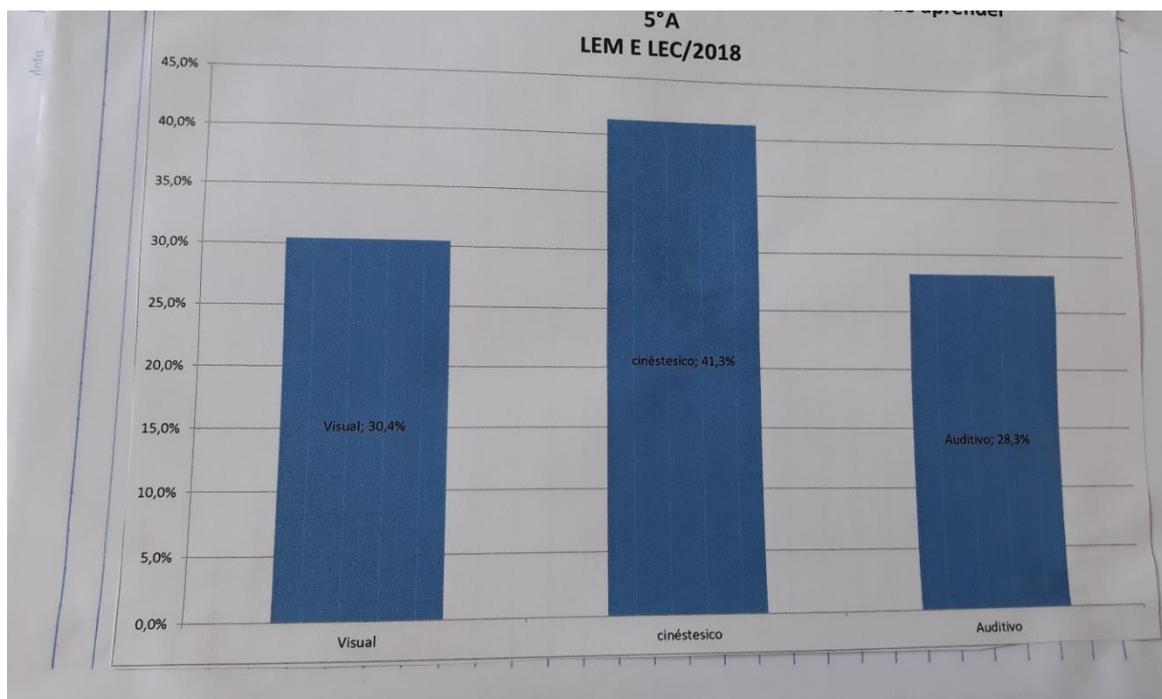
106

O trabalho no laboratório permitiu aos entrevistados uma nova percepção das necessidades individuais de seus alunos, uma vez que o LEM permite o trabalho com metade de turmas, o que propicia mais proximidade dos alunos com o professor. A Professora A menciona:

Quando eu vim para o laboratório eu comecei a perceber mais o meu aluno, as dificuldades dele, as facilidades, o que ele tinha mais de potencialidade para desenvolver, comecei a perceber que o trabalho em grupo não é uma tarefa fácil, não é simples (Professora A).

Isso também foi perceptível na leitura de alguns documentos (ver figura 6) disponibilizados pela mesma entrevistada às autoras desta pesquisa, pois os eles apresentam características individuais dos alunos quanto às suas formas de aprender, sejam elas visuais, sinestésicas e auditivas. Desse modo, ter essas informações sobre os discentes permite que se busque por práticas que vão atender a essas características respectivamente, oferecendo aos alunos mais possibilidades no seu aprendizado a partir de experiências que vão atender a essas especificidades.

Figura 6 – Registro da Professora A sobre as formas de aprender dos alunos



Fonte: Foto do acervo pessoal das autoras

A entrevistada relata que em alguns momentos ocorrem aulas no LEM com as turmas completas, e isso também oferece benefícios aos alunos, pois, “[...] quando tá todo mundo junto eles também conseguem se expor, o legal da turma junto é a discussão que é mais ampla” (Professora A). Smole, Diniz e Milani (2007) concordam com os benefícios dessa interação entre os discentes e argumentam:

107

Acreditamos que, na discussão com seus pares, o aluno pode desenvolver seu potencial de participação, cooperação, respeito mútuo e crítica. Como sabemos, no desenvolvimento do aluno as ideias dos outros são importantes porque promovem situações que o levam a pensar criticamente sobre as próprias ideias em relação às dos outros (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007, p. 10-11).

Desse modo, fica esclarecido que também é possível que haja contribuições para a aprendizagem matemática com muitos alunos presentes no LEM e que essa interação é de suma importância para os discentes. Smole, Diniz e Milani (2007) descrevem que a partir das trocas de pontos de vista com seus pares a criança passa a pensar por outra perspectiva e gradualmente começa a ter suas próprias concepções e opiniões:

Também temos afirmado que a interação entre os alunos, a socialização de procedimentos encontrados para solucionar uma questão e a troca de informações são elementos indispensáveis em uma proposta que visa a uma melhor aprendizagem significativa da Matemática (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007, p. 11).

Assim, é importante o docente considerar essas interações que ocorrem no LEM e ao planejar suas aulas buscar trazer práticas que vão possibilitar essa socialização entre os alunos. Como é o que ocorre no LEM observado, a docente traz atividades e jogos que permitem esse contato entre eles, que se ajudam o tempo todo. A entrevistada A declara que existem conflitos, mas eles são mediados e ela vem trabalhando isso nas aulas. Isso se apurou no decorrer das observações, pois, apesar de em alguns momentos os alunos julgarem as dificuldades de seus colegas, eles também tentavam se ajudar, dando explicações, exemplos nas atividades e mostrando como encontraram as soluções dos problemas.

Quanto ao planejamento do cronograma de aulas no LEM, ambos os entrevistados mencionam a existência de um contato com os professores regentes e a professora que leciona essa disciplina no LEM, para que juntos decidam quais habilidades serão trabalhadas no laboratório no desenvolver do trimestre. Para Oliveira (2017), são necessários muitos encontros entre os professores para que seja possível organizar a abordagem e o direcionamento das aulas no LEM, de modo a ajustar e ampliar a compreensão e os objetivos relacionados ao LEM. A mesma autora realça que o trabalho no LEM tende a buscar mais aproximação com os demais professores (OLIVEIRA, 2017).

A professora que trabalha no LEM cita a existência de dificuldades em relação aos encontros com os professores regentes de turma que lecionam do 1º ao 5º do ensino fundamental, por haver incompatibilidade de horários. Propõe que em alguns momentos é preciso conversar com as regentes entre as trocas de horários, para que possam discutir os conteúdos que serão trabalhados no LEM, visando, assim, associar a prática no LEM à teoria da sala de aula. Nesse âmbito, ela reitera que “fica muito difícil da gente afinar o trabalho sem conversar. Uma coisa que é importante destacar aqui é esse diálogo com o professor” (Professora A). E ter esse contato para que a construção do planejamento do LEM esteja atrelada à grade curricular permite “dimensionar um trabalho coletivo nesse espaço” (OLIVEIRA, 2017, p. 27), o que traz benefícios para o corpo docente e discente.

Os professores depuseram que durante as aulas no LEM os alunos demonstram muito interesse, motivação e participação. As aulas que ali ocorrem tendem a ser atrativas, uma vez que acontecem de maneira lúdica a fim de que rompam a barreira da resistência com os conteúdos matemáticos, pois “nesse espaço, professores e alunos podem dar expansão à sua criatividade, dinamizar o trabalho e enriquecer as atividades de ensino-aprendizagem, tornando o processo

muito mais dinâmico, prazeroso e eficaz” (SILVA;SILVA, 2004, p. 2). A Professora A reporta que os alunos não demonstram comportamentos indisciplinados: “eu não tenho problema disciplinar no laboratório, geralmente os meninos vêm pra cá e fazem as atividades do laboratório [...] eles são bem participativos, eles gostam de vir pra cá”. Afirma, porém, que eles ainda precisam trabalhar a organização:

[...] o que a gente tem dificuldade é que às vezes os meninos ainda são muito desorganizados, mas é uma coisa que a gente vem trabalhando muito pra eles se organizarem, tanto no laboratório de ciências quanto no laboratório de Matemática também, mas não é uma questão de indisciplina mesmo, acho que é próprio do adolescente mesmo, essa organização com o seu material, com o que ele tá fazendo. Mas percebe-se que eles são bem participativos, eles gostam muito de vir pra cá (Professora A).

O Professor B também anuncia que não tem problemas disciplinares no LEM e que durante as aulas os discentes acham interessante realizar na prática o que é abordado na sala de aula. E ressalta:

Então eles veem aquilo ali e acham interessante, conseguem aliar com o que eles aprendem em sala de aula, e esse acho que é o maior objetivo. Além de cê provocar o aluno a ser um investigador, e procurar entender aquilo é você fazer ele ver o que aprende em sala de aula com clareza ali na prática. Esse eu acho que é o maior desafio do laboratório (Professor B).

109

Os professores que lecionam Matemática nessa instituição buscam trabalhar em conjunto para identificar as dificuldades dos discentes para que elas sejam rompidas durante a prática no LEM. Por esse motivo, em muitos momentos há a necessidade da utilização de materiais específicos para trabalhar determinadas habilidades.

Quando questionado sobre a importância do LEM em uma instituição de ensino, o Professor B assim se manifesta:

Mas seria muito válido pra acabar um pouco dessa defasagem na Matemática existe, nos anos iniciais de 1º a 5º ano eu acho o laboratório assim, fantástico, sabe, onde os meninos tão aprendendo a contar, aprendendo a trabalhar com as classes e ordens de números, né? Fazendo as multiplicações e divisões, ali ajuda demais os meninos sabe (Professor B).

Ele descreve a existência de apenas cinco laboratórios de ensino de Matemática em toda rede municipal de educação de Contagem e que ainda sofrem de grande demanda de material. O docente lamenta a existência de poucos laboratórios destinados ao ensino de Matemática em

uma rede de 59⁵⁰ escolas que atendem o ensino fundamental na rede pública de Contagem: “é uma pena que muitas escolas não tenham esses materiais, esse espaço, a escola aqui é uma escola que eu posso dizer que é uma escola contemplada, né, por ter esse espaço” (Professor B).

4. Considerações finais

O presente estudo descreve como é feito o uso do LEM em determinada escola da rede municipal de Contagem e busca compreendê-lo como um espaço que consolida o conteúdo teórico da sala de aula associando-o à prática matemática.

Os alunos são beneficiados com inúmeras experiências significativas no decorrer das aulas que acontecem no LEM. O professor que atua nesse espaço é responsável por atuar como um mediador entre o aluno e o material lúdico-didático.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, constatou-se a necessidade de maior número de visitas dos estudantes ao Laboratório de Matemática, uma vez que eles o frequentam quinzenalmente. Mais visitas ao laboratório iriam resultar em um pareamento entre o conteúdo que é ensinado em sala de aula pelo professor regente e o profissional responsável pelas aulas ministradas no LEM. Quanto à prática docente, o LEM muito oferece para a formação contínua do professor, uma vez que essa experiência exige que ele seja um pesquisador e um experimentador em tempo integral, pois em determinados momentos é necessário que o docente busque por novas práticas de modo a associá-las à teoria.

Vê-se, então, a necessidade de mais investimentos em formações específicas voltadas para o docente que atuará nesse espaço e também há a necessidade de mais investimentos financeiros em materiais para o LEM, pois os entrevistados declararam que há demanda de material e de profissionais com formação para atuarem no LEM. O LEM é um espaço enriquecedor, porém é necessário que seja coordenado por profissionais que busquem constantemente pela formação continuada.

⁵⁰Informação disponível em: <<http://www.contagem.mg.gov.br/arquivos/pdf/escolasmunicipais.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

5. Referências

BINI, I.C.; BINI, M.C.C; MORAIS, A.C.L. O LEM e os materiais manipuláveis:práticas possíveis de ensino da matemática.*In*: I ENCONTRO MATO-GROSSENSE DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA. **Anais...**, jun. 2018. Disponível em: <<http://www.sbemmatogrosso.com.br/eventos/index.php/emapem/2018/paper/view/69/199>>. Acesso em: 06 set. 2018.

CONCEIÇÃO, J.S. *et al.* **A importância do planejamento no contexto escolar**. 2016. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/A-IMPORTANCIA-DO-PLANEJAMENTO.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

COSTA, J.M. Trabalho em pequenos grupos: dos mitos à realidade. **Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, 9, p. 308-313, 19 de jun. de 2014.

LOPES, J.A.; ARAUJO, E.A. O laboratório de ensino de Matemática: implicações na formação de professores. **Zetetike**, v. 15, n. 27, p. 57-69, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8647016/13917>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

LORENZATO, S. **O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, A.M.N. **Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Matemática**: as razões de sua necessidade. Curitiba, PR, 1983. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34911/D%20-%20ANA%20MARIA%20NAUIACK%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

OLIVEIRA, Renata Rodrigues de Matos. **Laboratório na escola**: possibilidades para o ensino de Matemática e formação docente. 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-AREGZX/laborat_rio_na_escola_possibilidades_para_o_ensino_de_matem_tica_e_forma_o_docente.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 nov. 2018.

SILVA, J.L.S. *et al.* Matemática lúdica. **Educação em foco**, n. 6, p. 26-36, 2013.

SMOLE, K.S.; DINIZ, M.I.; MILANI, E. **Cadernos do Mathema**: Ensino Fundamental - Jogos de Matemática de 6º a 9º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Obs.: este artigo apresentou os resultados de uma pesquisa desenvolvida num projeto de iniciação científica na UEMG Ibirité no ano de 2018, que teve como objetivo analisar a constituição da trajetória formativa dos educadores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto das escolas públicas estaduais do referido município.

O uso do livro didático de História nos anos iniciais do ensino fundamental: por uma formação crítica e autônoma

Patrícia Karla Soares Santos Dorotéio. Universidade do Estado de Minas Gerais

patricia.santos@uemg.br

Raiany Aparecida Costa. Universidade do Estado de Minas Gerais

raianyaparecidacosta@gmail.com

Artigo submetido em novembro/2018 e aceito em dezembro/2018.

RESUMO

Considerando o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental como espaço propício para iniciar o processo de estimular as crianças a desenvolverem o pensamento histórico e a formação crítica, reflexiva e autônoma, o presente artigo busca analisar como os conteúdos de um livro didático de História, do 5º ano do Ensino Fundamental, podem possibilitar tal formação. O artigo procura verificar tais elementos a partir das atividades e estratégias pedagógicas, bem como o uso de suas imagens e elementos da cultura popular, presentes nesse material didático. Por meio da

análise documental, procurou-se evidenciar as potencialidades e limites desse material, em face às questões propostas. Em sua revisão bibliográfica, procurou-se trazer o diálogo acerca da disciplina de História, do papel do professor, do uso do livro didático e de suas possibilidades como veículo de consciência crítica e autônoma. Como achado de pesquisa, pode-se indicar as estratégias utilizadas pelo livro didático para levantar debates, possibilitando um ensino de História problematizador.

112

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; livro didático; ensino de História.

THE USE OF THE DIDACTIC BOOK OF HISTORY IN ELEMENTARY SCHOOL: FOR A CRITICAL AND AUTONOMOUS FORMATION

ABSTRACT

Considering the teaching of History in the initial years of Elementary School as a propitious space to initiate the process of stimulating children to develop historical thinking and critical, reflexive and autonomous formation, the present article seeks to analyze how the contents of a didactic book of History, of the 5th year of Elementary Education, can make such training possible. The article tries to verify these elements from the activities and pedagogical strategies, as well as the use of its images and elements of the popular culture, present

in this didactic material. Through the documentary analysis, it was tried to highlight the potentialities and limits of this material, in view of the proposed questions. In his bibliographical review, it was tried to bring about the dialogue about the discipline of History, the role of the teacher, the use of the textbook and its possibilities as a vehicle of critical and autonomous consciousness. As a research finding, one can indicate the strategies used by the textbook to raise debates, enabling a teaching of problematizing history.

KEYWORDS: Autonomy; textbook; teaching History.

Introdução

Esse artigo é parte do trabalho de conclusão de curso, intitulado “Ensino de História, formação crítica e autônoma: potencialidades e limites do livro didático nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, apresentado ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Consideramos que muitas foram as pesquisas que apresentaram os limites, problemas e até mesmo lacunas conceituais nos livros didáticos (BITTENCOURT, 2011), contribuindo, dessa forma, para o aprimoramento desse material didático. No presente artigo, o interesse recai em apontar os limites e possibilidades, a partir de algumas atividades propostas por um livro didático, para uma formação histórica centrada no pensamento autônomo e crítico.

Tomamos como ponto de partida uma concepção de História que considera todos os sujeitos como partícipes da construção histórica, cada qual compartilhando suas experiências e vivências próprias. A partir dessa perspectiva, é importante considerar que vivemos em uma sociedade multicultural, marcada pelas diferenças sociais, econômicas e políticas.

Também tomamos como princípio uma concepção de educação escolar, cujo objetivo está em proporcionar uma formação humana e cidadã para as crianças e adolescentes, inspirada em princípios de liberdade e solidariedade, que buscam alcançar o pleno desenvolvimento do educando, em sua convivência social, no exercício da cidadania, na sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Consideramos que, para tanto, uma formação que privilegie o pensamento livre e autônomo é imprescindível, de modo que o conhecimento histórico pode oferecer importantes contribuições.

Partindo dessas premissas, o artigo pretende analisar um exemplar de um livro didático de História, do 5º Ano do Ensino Fundamental, buscando, por meio desta análise, identificar as estratégias didáticas e pedagógicas utilizadas, bem como analisar as possibilidades e limites desse material didático na construção de um pensamento crítico e autônomo.

Entendemos a relevância de analisar o livro didático de História quando vamos ao encontro de pesquisas, entre elas o trabalho de Bittencourt (2004), que evidenciam o livro didático como um dos materiais mais utilizados no cotidiano das escolas, sendo um importante mediador do conhecimento histórico. Além disso, essa relevância se reafirma quando consideramos a larga distribuição desse material nas escolas públicas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Demarcamos ainda que a escolha do livro didático analisado se deve a sua grande utilização nas escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Por outro lado,

buscamos colaborar com as pesquisas que trazem como objeto o ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais predomina a atuação do professor pedagogo.

Ao analisarmos o livro didático, na condição de documento, de currículo oficial, não desconsideramos que o professor tem papel fundamental na construção do conhecimento e, conseqüentemente, na formação crítica e autônoma dos alunos. O ensino de História pode recorrer a diversos materiais didáticos: documentos, músicas, filmes, livros (didáticos, literatura, etc.), textos, museus, dentre outros, capazes de tornar dinâmica e mais efetiva a aprendizagem de seus conteúdos. Desse modo, ao propor uma prática docente interessada no desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo, o trabalho com os conteúdos historiográficos, adequados a essa fase escolar, precisam mudar o foco *do que* para *o como* ensinar. (GIACOMINI *et. al.* 2012)

Considerando as amplas dimensões do processo de ensino e aprendizagem, novamente demarcamos que, no limite desse texto, nosso interesse está em indicar as potencialidades e limites de construção de um pensamento histórico crítico e autônomo, a partir do que oferta um livro didático

2. O ENSINO DE HISTÓRIA: POR UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E AUTÔNOMA

114

A infância é o espaço para criação da identidade do ser humano, é nesta fase que a criança se desenvolve física e intelectualmente, aprende a se comunicar e interagir com seu próximo. Este é o momento adequado para ela explorar o espaço ao qual está inserida, as pessoas e os materiais ao qual tem acesso. O Ensino de História nos Anos iniciais deve ter como um de seus objetivos construir junto a criança a consciência de que ela é um “sujeito ativo no processo de aprendizagem” (DOROTÉIO, 2016 p. 212). Esse processo envolve o reconhecimento de seus conhecimentos prévios, seus modos de vida, as informações que a criança acessa, entre outros elementos que não devem ser deixados de fora da sala de aula.

Como marca do tempo presente, podemos afirmar que a tecnologia tem modificado todas as esferas da sociedade, e na educação não poderia ser diferente. Com o desenvolvimento tecnológico, é notória a necessidade de se desenvolver também práticas de ensino que efetivem os avanços tecnológicos e/ou o uso das tecnologias como ferramentas a favor da construção do conhecimento. (VASCONCELOS, *et. al.*, 2010, p. 229).

Entretanto, não se pode confundir informação com conhecimento. As informações que chegam às crianças tanto pela mídia, como pelos livros, não devem ser assimiladas por elas como

algo incontestado, portador de uma única verdade. Nesse cenário, tendo em vista as especificidades do ser criança, já se mostra importante que o professor se coloque na posição de auxiliar os estudantes, por meio de pesquisas em diversos materiais, a questionar as informações recebidas. Pinski e Pinski salientam essa importância que o professor tem como mediador do conhecimento e afirmam que,

Para informar aí estão, bem à mão, jornais e revistas, a televisão, o cinema e a internet. Sem dúvida que a informação chega pela mídia, mas só se transforma em conhecimento quando devidamente organizada. E confundir informação com conhecimento tem sido um dos grandes problemas de nossa educação. Exatamente porque a informação chega aos borbotões, por todos os sentidos, e que se torna mais importante o papel do bom professor. (PINSKI; PINSKI; 2007, p.22).

Reafirmamos, junto a Pinski e Pinski, que o professor tem um papel fundamental no processo de aprendizagem histórica dos estudantes, de modo que, colaborando para a aquisição do conhecimento, auxiliando-o a interpretar os diversos tipos de informação, contribui também para sua formação crítica. Entendemos que tal exercício precisa ser iniciado nos primeiros anos de escolaridade, a fim de que a aprendizagem histórica aconteça de modo efetivo. Para que essa aprendizagem se estabeleça, de maneira geral, é importante que o professor conheça a realidade de seus estudantes, a fim de mediar o conhecimento e trabalhá-lo de modo significativo, afinal, “se o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto outro” (PINSKI; PINSKI, 2007).

115

Uma perspectiva interessante é que o docente instigue no estudante o desejo pela pesquisa, pelo diferente, pelas diversas interpretações de um mesmo fato, sempre destacando a importância e a veracidade das fontes, ao qual possuem acesso. Como explica Giacomi *et. et. al.* (2012, p. 4):

[...] o processo de ensino aprendizagem que propicie o entendimento da realidade em uma perspectiva histórica significará um conjunto de medidas que possibilite ao aluno compreender as relações entre o presente e o passado, a provisoriedade dos conhecimentos, as múltiplas interpretações para o mesmo fato, a importância da problematização e manuseio das fontes, que são vestígios dos sujeitos de uma determinada época.

Nesse processo que envolve as relações passado e presente, ou mesmo a provisoriedade dos conhecimentos, a História abre uma importante janela para a construção da criticidade, o questionamento da “verdade” e a constituição de um pensamento autônomo. Dessa forma, pode-se esperar que os estudantes assumam “uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino fundamental” (BRASIL 2016, p. 399).

Compreendendo a importância da disciplina História, em específico, na atuação em prol da formação crítica e autônoma do estudante, Pinsk e Pinsk (2007, p.28) afirmam, “o verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a ‘inclusão histórica’”. A História, ao trazer como objetos as classes sociais, movimentos, grupos, culturas, enfim, ao tratar do vivido do homem, materializa seu papel social perante os alunos, podendo proporcionar uma melhor compreensão de mundo e, espera-se, oferte as ferramentas necessárias para mudança do mundo em que vivemos. (PINSK; PINSK, 2007).

Um dos grandes desafios colocados ao ensino de História nos Anos Iniciais são as poucas aulas oferecidas à disciplina, o que, em parte, pode ser atribuído à ênfase dada ao processo de alfabetização, como proposto pelos documentos curriculares nacionais. Dorotéo (2016, p. 216) afirma que “Fator de destaque em relação ao ensino de História se refere às poucas aulas semanais destinadas à disciplina”, corroborando com Pinsk e Pinsk (2007, p.29) que afirmam “Com o número baixo de aulas de História oferecidas, quaisquer assuntos e discussões que, embora importantes, “atrasariam a matéria” são deixados de lado”.

Nesse cenário, também é recorrente que o conhecimento histórico seja trabalhado com as crianças somente após a efetivação do domínio da escrita e da leitura. Em contraponto a essa prática, Freire (2001) afirma que “ler é ler o mundo”, de modo que não se pode aprender a ler as palavras sem a busca da compreensão do mundo, da História, da Geografia, das experiências humanas, construídas nos diversos tempos e lugares.

Em concordância, o PCN mostra que o Ensino de História pode e deve ser introduzido antes da alfabetização, utilizando metodologias que envolvam a oralidade e o uso de imagens, de modo que as crianças sejam introduzidas no pensamento histórico, o que tende a favorecer o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura. O documento especifica: “No caso do primeiro ciclo, considerando-se que as crianças estão no início do processo de alfabetização, deve-se dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita.” (BRASIL, 1997, p. 49). Essa mesma tônica parece subsidiar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), recém implementada no Ensino Fundamental.

Por essas colocações, indicamos o necessário investimento dos primeiros anos da escolarização no desenvolvimento de uma educação para a criticidade e autonomia. Nesse ponto destacamos a tarefa do profissional da educação nos anos iniciais, que trabalha na função de generalista, o que exige um domínio de várias disciplinas. Deste modo, é importante o investimento nos processos de formação continuada desses profissionais. Como afirma Dorotéo, (2016, p. 215):

[...] destaca-se o necessário investimento em formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nos Anos Iniciais, sendo essa função marcada pela polidocência, na qual se exige desse professor o domínio de várias disciplinas, o que tende a tornar frágil o domínio conceitual em determinadas áreas do conhecimento [...].

O professor que atua com a disciplina de História, precisa tomar como foco o fato de que “ensinar História não se resume em transmitir conteúdos, mas implica iniciar o processo de estimular as crianças a desenvolver o pensamento histórico” (GIACOMINI *et. al.*, 2012, p. 4). Este estímulo implicará no desenvolvimento crítico do estudante, pois, desenvolvendo seu pensamento histórico ele passa a enxergar-se como parte da sociedade e atuante nela; processo este que deve se iniciar nas salas de aula, já nos primeiros anos de escolarização.

117

Dessa maneira, a consciência da criança como sujeito pensante, atuante e detentora de saberes, somada à prática docente, que possibilite um diálogo entre professor, estudante e conhecimento, são ingredientes importantes para o processo de aprendizagem escolar, interessado no desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, conseqüentemente, na formação cidadã.

3. O USO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Na contemporaneidade, o cotidiano escolar tem se deparado com uma premente necessidade de inserção dos objetos tecnológicos como temas/instrumentos de ensino. Nesse cenário, existe uma tendência que, segundo Pinsk e Pinsk (2007), procura acompanhar as mudanças, os novos tempos, e surgem defesas que acabam comprando a ideia de que tudo que não é muito veloz é chato. Como resultado, os autores apontam que o pensamento analítico tem sido substituído por “achismos”, a investigação bibliográfica por informações superficiais dos “sites de pesquisa” e métodos como filmes e vídeos utilizados para substituir os livros.

O fato é que o livro didático é um material bastante relevante para o trabalho com o conhecimento histórico e, de acordo com Bittencourt (2004) é um dos materiais mais utilizados em sala de aula. Desse modo, o que torna urgente é pensar no uso do livro didático, que pode, inclusive, dar-se em conjunto com o uso das ferramentas tecnológicas e tantas outras fontes passíveis de serem exploradas no ensino de História.

Para bem compreender a função do livro didático é necessário ter consciência deste, como veículo importante na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Também é necessário ter consciência do livro didático como objeto mercadológico, o que faz com que muitas vezes os livros reflitam as intenções do mercado editorial, relegando a segundo plano as questões pedagógicas. Segundo Bittencourt, o livro didático

[...] sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores. (BITTENCOURT, 2004, p. 71)

Como um dos materiais didáticos mais consumidos, o livro é também causa de polêmica, são muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do Ensino de História, como nos mostra Bittencourt (2008, p. 300), “Diversas pesquisas tem revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Todavia, mostram-se como um importante material do cotidiano escolar, e, se tratados com criticidade e autonomia podem apresentar possibilidades de uso efetivo por parte de professores e alunos.

Por um tratamento crítico e autônomo, entendemos um uso do livro didático que não considere, *a priori*, todo conteúdo como uma verdade absoluta, mas que busque analisá-lo, junto aos estudantes, dispondo de outros materiais didáticos, tais como, documentos, imagens, pesquisas *online*, dentre outros. Ao utilizar o livro é importante a procura por desmistificar possíveis preconceitos, destacar fatos contraditórios, adquirir várias concepções de um mesmo conteúdo, alimentando assim o interesse pela pesquisa e conhecimento histórico.

Pinsk e Pinsk (2007) ainda consideram,

[...] é preciso que se volte aos livros. A moda atual de substituí-los por pesquisas virtuais, por paraférmias tecnológicas e debates sem conteúdo, está levando a um progressivo empobrecimento cultural de alunos e professores. O pensamento crítico não se sustenta sem leitura, vício-silencioso, lento e profundo. Só depois de ter a mente e o espírito alimentados pela leitura, que ilustrações computadorizadas ou filmadas podem fazer algum sentido. Da mesma forma, só se debatem ideias se antes as temos. Do contrário, nossas classes se transformam em espaços de debates óbvios e inconsequentes iguais aqueles que a televisão está cheia. (PINSK; PINSK, 2007, p.35).

Sobretudo, é necessário que se volte à leitura, cuja utilização em parceria com outros materiais, visa um efetivo processo de aprendizagem histórica, possibilitando ao estudante

conhecimentos variados e múltiplas interpretações dos fatos. Essas possibilidades que os outros materiais oferecem aos educandos são imprescindíveis na aprendizagem dos conteúdos, uma vez que os livros precisam ser interpelados, não como portador da “verdade dos fatos”, mas como uma versão dos temas abordados. Neste sentido, acredita-se no papel fundamental do professor ao apresentar diversos instrumentos de pesquisa, em suas práticas pedagógicas. Dessa forma,

Cabe ao professor ensinar os seus alunos a realizar uma leitura crítica de produções de conteúdos históricos, distinguindo contextos, funções, estilos, argumentos, pontos de vista, intencionalidades. Assim, além de as crianças terem a oportunidade de obter e organizar informações diretamente das fontes de informação primárias (construções, utensílios, depoimentos orais, fotografias), podem aprender a obter informações, de modo crítico, em fontes secundárias (textos enciclopédicos, de historiadores, didáticos, documentários históricos), consideradas, também, como obras que necessitam ser localizadas em contextos históricos e analisados. (BRASIL, 1997 p. 56).

4. O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA, EM ANÁLISE

O livro escolhido para análise é intitulado *Projeto Coopera História*, do 5º Ano do Ensino Fundamental, 1ª edição, São Paulo, 2014, PNLD 2016, 2017 e 2018. Seus autores são, Elian Alabi Lucci, bacharel e licenciado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professor da rede particular do ensino do estado de São Paulo, diretor da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – seção local Bauru – SP e Anselmo Lazaro Branco, licenciado em Geografia pelas Faculdades Associadas do Ipiranga (FAI), professor da rede particular de ensino do Estado de São Paulo. Como já afirmamos, a escolha dessa obra deu-se devido a sua grande circulação nas escolas públicas da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

A obra é organizada numa perspectiva temporal, apresentando os fatos históricos em uma sequência linear, cronológica. Suas unidades são apresentadas de maneira ampla, essas por sua vez são divididas em temas e subtemas que abordam os conteúdos de forma mais específica. A abertura de cada unidade se dá com seu título, uma imagem que procura possibilitar a reflexão e despertar o interesse pelo tema, juntamente com alguns tópicos, informando o que o aluno irá presenciar em cada unidade.

Os conteúdos abordados nas unidades estão em consonância com o que prevê os PCN's de História, para os anos iniciais, dentro da amplitude de seus eixos temáticos. A linguagem utilizada é clara e adequada ao nível de escolaridade dos alunos, os textos também são compostos de glossários que explicam o significado das palavras em destaque, que possivelmente não pertencem ao vocabulário da criança.

Na análise do livro em questão, buscamos verificar em seu conteúdo atividades que limitam ou potencializam a construção de uma formação crítica e autônoma do estudante. Pontuamos que, nesse artigo, entende-se que a potencialidade para uma formação crítica pode estar localizada em um material didático que ofereça amplas estratégias de resolução, a partir do uso de variadas fontes historiográficas. Além disso, tenha como premissa a problematização das temáticas abordadas, em consonância com a faixa etária das crianças, na busca por romper com a ideia de uma verdade absoluta.

Ao tratar de potencialidades para uma formação crítica, no livro didático, estamos em busca das técnicas utilizadas por esse material que permitam a constituição de um processo reflexivo, sempre tendo em vista a educação para autonomia na vida do sujeito estudante, capacitando-o para posicionar-se perante às informações que recebe, questionando-as e verificando-as. Nesse sentido, a opção metodológica foi, a partir da análise do conteúdo, selecionar algumas propostas de atividades que nos permitam pensar sobre os limites e as possibilidades apresentadas pelo livro.

Escolhemos, então, a unidade temática quatro do referido livro, intitulada “De volta à democracia”. Como característica bastante marcante nos livros de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a unidade conta com textos concisos e simplificados. A unidade inicia com uma fotografia, na qual a legenda explicita: “Manifestantes caminham para o último comício pró-diretas, realizado no Vale do Anhangabaú, na região central da cidade de São Paulo, em 1984” (LUCCI; ANSELMO, 2014, p. 97). Na imagem em preto e branco, um grande grupo de pessoas carregando uma grande faixa, na qual se lê: “Amanhã vai ser outro dia!”.

Na imagem, o maior destaque é a faixa com o trecho da música *Apesar de você*, de Chico Buarque, apresentada, em outro momento do livro, pelos autores. Nessa imagem, o livro retoma uma importante interlocução com a cultura popular, aqui demarcada pela música. A canção *Apesar de você*, é representativa do contexto histórico apresentado, no caso, o fim da Ditadura Militar. Contudo, possivelmente não é partícipe do cotidiano das crianças de 10, 11 anos, as quais o livro se destina. Ainda que o livro não indique qualquer comando, a interlocução apresentada, imagem/música, pode ser uma boa oportunidade para práticas de leitura histórica da imagem, assim como problematização da música, na condição de retrato do seu tempo (BITTENCOURT, 2011).

Em seu primeiro tema *A democracia reconquistada*, a unidade aponta a notícia da volta da democracia e a esperança em novos tempos, mesmo com os desafios a frente, como a superação

da crise econômica e a grande desigualdade social existente no país. Destaca a figura de José Sarney como primeiro presidente civil, após 20 anos de ditadura militar. Na sequência, a seção *Uma nova constituição*, apresenta uma das primeiras medidas do governo Sarney, entre elas, convocar uma Assembleia para a elaboração de uma nova Constituição brasileira. O texto do livro afirma que a Constituição Federal de 1988 caracterizou-se pela participação dos cidadãos de todo país, em função disso foram incluídas na Lei Maior brasileira as chamadas emendas populares. A narrativa do livro indica que Sarney ainda era visto com desconfiança pela população, dado que apesar dos diversos planos econômicos, seu governo não conseguiu superar as crises econômicas.

Apesar da centralidade narrativa na figura do presidente José Sarney, o livro apresenta uma fotografia que retrata um grupo de pessoas, trazendo, cada uma, uma pilha de papéis nas mãos, ao fundo da imagem, na parede, o letreiro indica: “Câmara dos Deputados”. Na legenda, “Entrega de emendas populares para a Constituinte, em Brasília.” (LUCCI, ANSELMO; 2014, p. 99). Novamente, a análise da imagem pode representar uma importante estratégia, ao possibilitar uma leitura histórica que retira o protagonismo dos “grandes líderes” e endossa a centralidade dos diversos sujeitos históricos.

Essa tentativa de dar centralidade aos diversos sujeitos históricos, é também ensaiada pelo livro ao mostrar trechos da Constituição de 1988, a “Constituição cidadã”, e questionar aos alunos: “1. Por que a Constituição de 1988 foi chamada de Constituição Cidadã?; 2. Em sua opinião, foi importante que os cidadãos brasileiros tivessem participado da elaboração das leis de seu país? Por quê?” (LUCCI, ANSELMO; 2014, p. 100).

Quando nos interessamos pela formação do pensamento crítico e autônomo, questões como essas são estratégias importantes porque possibilitam uma retomada dos conhecimentos históricos estudados, acrescidas de uma leitura pessoal do estudante, afastando-se, portanto, da simples retomada dos conteúdos, ou dos exercícios de memorização. A questão apresentada pode permitir que os alunos percebam o efeito da participação de pessoas comuns nas ações políticas. A análise crítica do professor, em consonância com as opiniões dos estudantes, pode fazer a interlocução passado-presente, propiciando a reflexão acerca das possibilidades de ação das pessoas comuns nos dias de hoje. Neste ponto concordamos com Pinsk e Pinsk (2007) e o apontamento de que o professor deve se conscientizar de sua responsabilidade social perante os estudantes, na qual, acrescentamos, um processo formativo que considere o necessário pensamento crítico e autônomo.

Na seção *Diretas, finalmente* temos um texto informativo que aborda o retorno dos cidadãos brasileiros às urnas. Nesse contexto, o livro destaca Fernando Collor, ex-governador de Alagoas, e sua popularidade pelo combate aos salários e benefícios de funcionários públicos; também destaca a figura de Luiz Inácio Lula da Silva, então deputado e ex-sindicalista, cuja popularidade dava-se devido à luta pelo fim da ditadura militar e pelos direitos dos trabalhadores. O texto afirma ainda que Fernando Collor foi eleito no segundo turno, uma eleição em que votaram 70 milhões de cidadãos e foi o primeiro presidente eleito pelo voto direto após o fim da ditadura militar.

Uma imagem mostra os candidatos em debate exibido na televisão em 1989, sob a mediação da jornalista Marília Gabriela. As atividades que seguem, questionam: “1. Por que a televisão foi o principal veículo de propaganda dos candidatos a partir das eleições de 1989?; 2. Em sua opinião, o eleitor deve se basear apenas na propaganda política veiculada na televisão para decidir em quem vai votar? Por quê?”.

Estratégias como essas são importantes para a formação crítica e cidadã do estudante na medida em que o livro propõe uma reflexão autônoma dos estudantes sobre os temas propostos, no caso o papel da mídia e o processo de escolha de um candidato à presidência da república. No livro analisado, atividades com as mesmas características são apresentadas na seção *Troca de ideias*, na qual permite ao professor colocar em debate o assunto, a partir de sua mediação. No debate sobre mídia e política, temos uma importante oportunidade de o professor apontar o necessário uso de diversas fontes de informação e a postura crítica perante a informação recebida.

Novamente a estratégia proposta pelo livro considera a retomada dos conhecimentos históricos estudados, acrescidas de uma leitura pessoal do estudante. O texto apresenta o embate Lula-Collor de maneira simplificada, dada a faixa etária a que o livro se destina, mas, ao considerarmos a estratégia de pedir a opinião – ou um pensamento autônomo, reflexivo – é importante que o professor potencialize o espaço propício para a problematização. Todavia, essa estratégia mostra-se também sob o risco de um trabalho que se limite apenas em “achismos”, ou em opiniões desconexas do conhecimento histórico. Nesse ponto, indicamos um importante limite da estratégia utilizada pelo livro.

Como último exemplo, indicamos a seção *Ampliar Horizontes*, que finaliza a unidade, na qual os autores apresentam um texto sobre as manifestações de 2013, quando milhares de pessoas saíram às ruas com uma ampla variedade de pautas, tais como o alto custo de vida, a violência

policial, gastos públicos em grandes eventos esportivos internacionais, má qualidade dos serviços públicos e indignação com a corrupção política em geral.

O texto é acompanhado por duas imagens: a primeira é uma fotografia da Avenida Paulista, em junho de 2013, na qual aparecem milhares de pessoas ocupando a avenida com faixa e cartazes. Na legenda, “Os protestos de 2013 foram os maiores no país desde as manifestações pelo *impeachment* de Fernando Collor, em 1992. Geraram grande repercussão nacional e internacional, sobretudo nos meios de comunicação.” (LUCCI, ANSELMO, 2014, p. 105); a segunda é uma fotografia no Rio de Janeiro, com milhares de pessoas seguindo em marcha, trazendo a frente uma grande faixa, na qual se lê “Somos a rede social”, na legenda a informação “A internet foi fundamental nesses protestos. As redes sociais foram fundamentais para reunir, criticar e mostrar o que estava acontecendo nas ruas” (LUCCI, ANSELMO, 2014, p. 105).

O livro apresenta como possibilidade o exercício histórico de comparação de dois contextos históricos, com suas especificidades, no caso, o *impeachment* de Collor em 1992 e as chamadas Jornadas de Junho de 2013. Nesse ponto, importante oportunidade de debate acerca do protagonismo dos diversos sujeitos históricos, para além dos grandes nomes políticos, em dois momentos caracterizados pela tomada das ruas. A unidade também apresenta importante oportunidade de reflexão sobre o tempo presente, os temas abordados, em relação a mídia por exemplo, permitem pensar no papel da televisão, em relação aos debates dos presidentes em 1989; em contraponto, o cenário de 2013 com o seu intensivo uso das redes sociais e sua capacidade de mobilização, permitindo a reflexão sobre toda a reconfiguração do cenário midiático e tecnológico dos últimos tempos, o qual, cada vez mais, as crianças acessam e fazem parte.

123

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ensinar História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma tarefa desafiadora, que precisa considerar seu campo de especificidades: começando pelo professor pedagogo em atuação com a disciplina História; passando por avanços metodológicos e historiográficos no saber de referência; público infantil, com as características do ser criança; inúmeras dificuldades pedagógicas e estruturais que constituem a realidade das escolas públicas nacionais. Por sua vez, os livros didáticos destinados a esse público, em parte, representam esses desafios. No caso da

História, soma-se a demanda pela difícil dosagem entre a linguagem clara, adequada à faixa etária, sem recair na demasiada simplificação dos conceitos e fatos históricos

No intento de tecer algumas considerações sobre a pesquisa que realizamos, pontuamos novamente que, ao analisar o livro didático buscando definir limites e potencialidades que ele tende a oferecer para a formação crítica e autônoma dos estudantes, atentamos às estratégias didáticas e pedagógicas utilizadas pelos autores, na busca por seus limites e possibilidades.

Em relação ao nosso público de análise, 5º ano do Ensino Fundamental, considerando uma demanda explicitada aos anos iniciais de escolarização, que prevê uma introdução das crianças no pensamento históricos e nas variadas fontes que constroem esse saber, podemos avaliar que o livro analisado apresenta estratégias importantes para iniciar as crianças em um conhecimento histórico que favoreça, inclusive, o pensamento crítico e autônomo.

Se apontamos limites, o primeiro deles está na própria característica de qualquer livro, na condição de material didático: as boas estratégias apenas são efetivadas a partir de um bom uso desse material. Apontamos então o protagonismo do docente ao tratar o livro como uma base importante, a partir da qual pode se dar o reconhecimento da criança como detentora de conhecimentos prévios, curiosidades e capacidades de desenvolver as atividades, debates e consequentemente, uma leitura crítica e autônoma dos conteúdos, favorecendo sua desenvoltura e capacidade de buscar pelo conhecimento. Do contrário, nada adianta a proposta do livro por debates, pesquisas e oportunidades de reflexão, embasada num acervo de fontes que envolvem, texto, imagem, música, entre outras, sem a mediação do professor.

Outro limite, este imposto às aulas de História, é a pequena quantidade de horas/aulas dedicadas à disciplina, como é possível verificar na Região Metropolitana de Belo Horizonte, nosso *lócus* de pesquisa, onde temos como média, de uma a duas aulas da disciplina, por semana. Nos relatos docentes, as poucas aulas sobressaem como fator de empecilho ao processo reflexivo que determinadas atividades demandam.

Alguns debates que o livro propõe carecem de tempo para que as crianças desenvolvam a capacidade de argumentar. Na proporção do tempo disponível, o professor pode acabar por resumir ou reduzir os debates que seriam feitos pelas crianças, utilizando como estratégia a aula expositiva. Nesse caso está posta uma questão ao ensino de História, que transita entre trabalhar “todo o conteúdo” da disciplina, e, consequentemente, “finalizar” o livro didático, em um processo centrado na exposição do professor, ou abordá-lo como veículo de construção de conhecimento, o que necessita da participação ativa das crianças.

Em todo caso, o que percebemos é que o livro, quando analisado a partir do que apresenta, oferece condições para potencializar a formação do pensamento crítico e autônomo dos estudantes, por meio de estratégias que favorecem o processo reflexivo. Em algumas passagens, ainda que de maneira tímida, o livro procura não apresentar apenas um lado da história, bem como propõe algumas atividades que fazem com o que o estudante pense sobre o que está sendo trabalhado e descubra os diversos caminhos para a aquisição do conhecimento. Nessas oportunidades, possibilita ao professor problematizar o próprio livro, em sua materialidade, rompendo como uma visão dos livros como detentores de uma única verdade absoluta.

Por esses caminhos, compreendemos que o material analisado possibilita a construção da formação crítica e autônoma dos estudantes, na medida em que oferece estratégias pedagógicas para que esta se concretize, por meio de um ensino de História problematizador. Entretanto, tal tarefa só se dará como realizada, na medida em que o professor se mostre como um facilitador para esse resultado.

Por fim, a modesta contribuição desse artigo passa por abordar o uso do livro didático de História nos anos iniciais de escolarização, fase na qual chamamos a atenção para o importante papel de iniciar as crianças no pensamento histórico. Além disso, buscamos contribuir com as pesquisas sobre o ensino de História nesse período de escolarização e a necessária atenção ao ensino de História que essa fase tem demandado.

125

6. REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. ***O Saber histórico na sala de aula***. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. ***Ensino de História: fundamentos e métodos***. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. ***Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular***. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 5 mai. 2018.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. ***Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional***. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 nov. de 2017

BRASIL, *Secretaria de Educação Fundamental*. ***Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia***. Brasília : MEC/SEF, 1997.

DOROTÉIO, Patrícia Karla Soares Santos. **Ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: desafios conceituais e metodológicos.** *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 207-228, jul./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIACOMINI, Raquel de Melo; ELI, Daniela; BANCA, Juliane Mendes Rosa La; TUNES, Luiza. **O ensino de História para crianças: duas experiências de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** *Entre Ver*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 01-19, jan./jun. 2012.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro. **Projeto Coopera: História/ 5º ano.** São Paulo: Saraiva, 2014.

PINSK, Jaime; PINSK, Carla Bassanezi. **Por uma História prazerosa e consequente.** In.: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.* 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

VASCONCELOS, Kátia C. de Araújo; MERHI, Daniele Quintanilha; GOULART, Vânia Maria; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite da. **A Geração Y e Suas Âncoras de Carreira.** *Revista Gestão.Org.* Pernambuco, v. 8, n. 2, p. 226-244, mai/ago, 2010.

Aspectos da Escatologia Cristã em *O Hobbit*, de J.R.R. Tolkien

Delzi Alves Laranjeira. Universidade do Estado de Minas Gerais

delzi.laranjeira@uemg.br

Israel Henrique dos Santos. Universidade do Estado de Minas Gerais

zarrarpg@hotmail.com

Israel Rodrigues Pereira. Universidade do Estado de Minas Gerais

israelteologia@yahoo.com.br

Artigo submetido em novembro/2018 e aceito em dezembro/2018.

RESUMO

A relação entre textos vai muito além da identificação de fontes e influências, foco que dominou a crítica literária até o século 19. Reflexões sobre uma teoria intertextual podem ser traçadas desde Platão, culminando com as teses propostas por Bakhtin, Kristeva, Barthes, Genette e outros. O denominador comum dessas teorias é a ideia de que um texto não existe isoladamente: outros textos, autores, leitores e contextos operam para desestabilizar um suposto

hermetismo. A investigação sobre aspectos da escatologia cristã presentes em *O Hobbit*, de J.R.R. Tolkien, enfatiza o diálogo intertextual entre o romance e narrativas bíblicas de cunho escatológico. A análise comparativa desses textos, com foco nas doutrinas do advento, da grande tribulação, da batalha do Armagedon e da besta, demonstra como elas ecoam no enredo do romance.

127

PALAVRAS-CHAVE: Intertextualidade; Escatologia; Literatura Comparada; Bíblia; O hobbit.

ASPECTS OF CHRISTIAN ESCHATOLOGY IN *THE HOBBIT*, BY J.R.R. TOLKIEN

ABSTRACT

The relationship among texts goes far beyond the identification of sources and influences, a focus that dominated literary criticism until the 19th century. Reflections on an intertextual theory can be traced back to Plato, culminating with theories proposed by Bakhtin, Kristeva, Barthes, Genette and others. As a common ground, those theories share the idea that a text does not exist in isolation: other texts, authors, readers and contexts operate to destabilize a supposed hermetism. A

research on aspects of Christian eschatology present in J.R.R. Tolkien's novel *The hobbit* emphasizes the intertextual dialogue between the novel and eschatological narratives in the Bible. The comparative analysis between those texts, focusing on the doctrines of the advent, the great tribulation, the battle of Armageddon and the beast, demonstrates how those prophetic texts find echo in the novel's plot structure.

KEYWORDS: Intertextuality; Eschatology; Comparative literature; The Bible, The hobbit

Introdução

No universo literário nenhum texto pode ser considerado completamente original, culminando em uma ideia de intertextualidade que procura desvendar essa relação entre eles. Teóricos e escritores como Bakhtin, Borges, T. S. Eliot, Harold Bloom, Kristeva, Barthes e Genette,

dentre outros, debruçaram-se sobre o tema. A noção pós-estruturalista de intertextualidade é creditada à filósofa Julia Kristeva (1980, p. 36, grifo nosso, tradução nossa), que vê os textos como construções a partir de discursos preexistentes; para ela o que ocorre é uma “permutação de textos, uma intertextualidade: no espaço de um dado texto, vários enunciados, retirados de outros textos, intersectam-se e neutralizam-se uns aos outros”⁵¹, ou seja, os textos (literários ou não) não são fenômenos isolados e pressupõem a absorção e transformação de outros.

Por meio das teorias sobre a intertextualidade ampliamos nosso entendimento de como as obras se relacionam. Esse diálogo pode ser realizado de muitas formas, o que coloca a intertextualidade não só no campo literário, como também na música, pintura, escultura, cinema e outras artes. O conhecimento de mundo tem grande relação com a intertextualidade, pois, partindo do pressuposto de que todo autor é também um leitor, quanto maior seu repertório, maiores serão suas possibilidades de estabelecer relações intertextuais. Portanto, é possível inferir que, quando lemos as obras de um escritor, também lemos, de uma certa forma, as obras que fazem parte de seu repertório.

Com base nessas premissas, pretende-se demonstrar como um texto dialoga com outros textos, mais especificamente como o romance *O hobbit* apresenta reflexos dos textos bíblicos proféticos, uma vez que em sua trama encontram-se textos de caráter preditivo, os quais apresentam semelhanças com as profecias escatológicas da cosmovisão cristã.

O hobbit pertence à categoria das obras do escritor inglês J.R.R. Tolkien que formam o “legendarium”, o qual inclui também livros bem conhecidos pelo público como a trilogia *O senhor dos anéis* (1954-1955- *A sociedade do anel*; *As duas torres* e *O retorno do rei*) e *O silmarillion* (1977). A obra de Tolkien também contempla seus escritos acadêmicos e livros publicados postumamente. *O hobbit* foi uma história criada inicialmente para o entretenimento da família, aos poucos, o interesse pela história atingiu os amigos e o mercado editorial e o livro foi, enfim, publicado em 1937, dando início à vasta obra literária que seria produzida pelo autor.

De acordo com Brown (2012, p. 11), *O hobbit* foi classificado como um dos cem melhores livros já publicados e tornou-se um dos mais vendidos de todos os tempos. A adaptação cinematográfica da Warner Brothers dirigida por Peter Jackson⁵², dividida em três partes (*Uma*

⁵¹ No original: (...) permutation of texts, an intertextuality: in the space of a given text, several utterances, taken from other texts, intersect and neutralize one another

⁵² <http://tolkienbrasil.com/noticias/sobre-livros/senhor--aneis-livro-vendido-mundo-ate-momento/>

jornada inesperada, 2012; *A desolação de Smaug*, 2013 e *A batalha dos cinco exércitos*, 2014) reacendeu o interesse pela história e incrementou suas vendas no século 21.

A escrita do romance se deu quase que por acaso. Diferentemente da trilogia *O senhor dos anéis*, *O hobbit* não foi planejado, como afirmou o próprio autor:

Tudo o que me lembro sobre o início de O hobbit é de sentar para corrigir provas para o Certificado Escolar no cansaço interminável daquela tarefa anual imposta sobre acadêmicos sem dinheiro e com filhos. Em uma folha em branco rabisquei: 'Numa toca no chão vivia um hobbit'. Não sabia e não sei por quê. (CARPENTER, 2006, p.359)

O livro narra as aventuras do personagem Bilbo Bolseiro na busca pelo tesouro guardado pelo dragão Smaug. Em um dia qualquer, o jovem Bilbo recebe a visita inesperada do mago Gandalf e de treze anões. O líder dos anões, Thorin Escudo de Carvalho, faz a proposta a Bilbo de se juntar a eles em uma aventura que consiste na reconquista da montanha de Erebor tomada pelo terrível dragão Smaug. Sem saber muito o porquê, Bilbo acaba aceitando a proposta de Thorin e deste ponto em diante sua vida nunca mais foi a mesma.

A aventura atinge seu primeiro ápice no encontro de Bilbo com Smaug, a conversa entre os dois é dramática e Bilbo quase perde a vida. Deduzindo que o pequeno hobbit teve ajuda do povo da Cidade do Lago para conseguir alcançar a montanha, Smaug voa em direção à cidade em busca de sua vingança: “— Seus pés vieram da beira da água. E pela água você veio, sem dúvida. Não conheço o seu cheiro, mas, se você não é um daqueles homens do Lago, teve a ajuda deles. Eles vão me ver e lembrar quem é o verdadeiro Rei sob a Montanha!”⁵³

A cidade é quase toda destruída, mas Bard, Herdeiro de Gideon, consegue acertar uma flecha negra em Smaug e o dragão finalmente é derrotado. Agora, a montanha solitária está livre e também desprotegida, fato que atrai a atenção de outras criaturas, porque o tesouro que existe lá é conhecido em toda a Terra Média, o universo ficcional criado por Tolkien.

O conflito final ocorre na *Batalha dos Cinco Exércitos*. Essa batalha acontece na entrada da montanha de Erebor e envolve em um terrível combate diferentes criaturas, tais como humanos, elfos, anões, orcs, morcegos gigantes, wargs e águias. Tolkien não deixa bem claro em sua obra qual a divisão exata desses cinco exércitos, visto que algumas tropas, mesmo que de raças distintas, entram na batalha simultaneamente como se fossem um exército só. Após essa terrível batalha, como descrita por Bilbo, Thorin é ferido gravemente e acaba morrendo. Os exércitos dos orcs são

⁵³ TOLKIEN (2001, p. 226). As demais citações referem-se a essa edição. O título do romance será abreviado OH e será incluído entre parênteses no texto, seguido do número da página citada.

derrotados, a montanha foi recuperada e Bilbo, com a ajuda de Gandalf, retorna ao seu lar depois de um ano de intensas aventuras.

Esse estudo enfatiza que a narrativa de O hobbit apresenta, em diversos momentos do enredo, semelhanças com outros textos, fazendo aflorar a questão das relações intertextuais no romance. De forma a construir uma análise comparativa que possa demonstrar um aspecto religioso específico presente na construção do romance, buscamos fundamentar tal análise no escopo da literatura comparada.

O termo “literatura comparada” pode ser definido como a simples forma de comparar diferentes literaturas; no entanto, sob uma perspectiva mais aprofundada, vê-se que este conceito é superficial mediante o que a literatura comparada tem a nos oferecer. O campo de atuação é vasto, pode ser usado de diversas formas e dizer que se trata de comparação entre textos é um conceito generalizado demais. Carvalho (2006, p. 5) apresenta diferentes formas de comparação entre as literaturas:

Paralelamente a um denso bloco de trabalhos que examinam a migração de temas, motivos e mitos nas diversas literaturas, ou buscam referências de fontes e sinais de influências, encontramos outros que comparam obras pertencentes a um mesmo sistema literário ou investigam processos de estruturação das obras.

130

A autora afirma que não se trata apenas de ler textos e compará-los, o propósito metodológico de pesquisa da literatura comparada é plural e complexo, pode-se comparar tanto literaturas extremamente distintas, como obras dentro de um mesmo contexto literário. Paralelamente, e concordando com Carvalho, Nitri (2000, p. 32) observa que um comparativista, ciente de que a vida do autor também entra como fator relevante na produção de uma obra, não pode limitar-se a comparar apenas textos. Podemos dizer então que a **literatura comparada** é uma área dos estudos literários que busca diferenças e semelhanças entre textos, relacionando não só a escrita literária, como também os autores e as obras, juntamente com suas características culturais, históricas e sociais. Assim, endossamos Carvalho quando define que: “(...) a literatura comparada é uma forma específica de interrogar os textos literários na sua interação com outros textos, literários ou não, e outras formas de expressão cultural e artística” (2006, p.74).

Definir o conceito de literatura comparada não é algo simples, bem como estabelecer a definição de sua metodologia, pois como demonstra Carvalho, os métodos abrangem diferentes formas de análises, tais como: comparação entre autores, processos de intertextualidade,

recepção pelo público, contexto sócio histórico, temas implícitos, estética da obra, crítica à obra, influência entre textos, apropriação de texto, imitação de texto e etc.⁵⁴ Carvalho (2006, p. 6) menciona também que em pesquisas recentes, percebeu-se que os métodos não antecedem a análise, muito pelo contrário, a metodologia acaba por surgir durante o processo de comparação. Isso ocorre segundo a autora:

(...)quando a comparação é empregada como recurso preferencial no estudo crítico, convertendo-se na operação fundamental da análise, ela passa a tomar ares de método — e começamos a pensar que tal investigação é um "estudo comparado". (CARVALHAL, 2006, p.7)

O método de comparação apresentado por Carvalho não se trata de uma técnica específica, ela discorre sobre a história da literatura comparada e apresenta autores e estudiosos de literatura que relatam diferentes tópicos a serem comparados. Por fim, como mencionado na citação acima, o método se forma porque está diretamente ligado ao que comparar, não em como comparar.

A base de comparação nessa pesquisa é a forte interdiscursividade e intertextualidade dos textos bíblicos dentro do universo literário, o que demonstra a existência real do diálogo entre religião e literatura presente no romance analisado. Magalhães enfatiza que as narrativas e personagens bíblicos são continuamente recontados em novas narrativas:

São suas histórias, personagens, narrativas que conseguem se sedimentar nas culturas, constantemente integrados aos arquétipos e cosmovisões que essas culturas têm. Muito mais do que uma teologia voltada para a explicação dos dogmas da igreja, o poder do cristianismo residiu no fato de que seus personagens e narrativas foram transmitidos, contados com novas cores e disseminados dentro de novas tramas. (2000, p. 14-15)

Partindo do ponto de vista de Magalhães e adotando uma análise comparativa entre *O hobbit*, os textos bíblicos e os pressupostos da escatologia cristã, estabelecemos um método para demonstrar que temas com cunho religioso/escatológico podem ser encontrados no livro, mesmo que indiretamente, como sugere Brown:

A palavra "Deus" nunca é mencionada diretamente em *O hobbit* ou em *O senhor dos anéis*. Ambas as histórias são ambientadas em um tempo anterior a era cristã e até mesmo anterior ao Velho Testamento. Assim, os leitores não encontrarão catedrais, templos ou

⁵⁴ Para evitar uma possível sobreposição dos conceitos de método e metodologia, definimos o primeiro como o "caminho para chegarmos a determinado fim" (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 24) e a metodologia como o estudo, a compreensão e avaliação dos métodos disponíveis (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 14).

igrejas; nenhum sacerdote, ministro ou clero; sem Bíblias; e sem liturgia. (2012, p. 24, tradução nossa)⁵⁵

Sendo assim, um leitor mais atento poderá encontrar trechos que tenham relações proféticas com base nos escritos bíblicos. Carvalhal explica que, quando lemos um texto, essa leitura perpassa o texto em si, seu gênero e, também, o universo de textos que o embasam, literários ou não (2006, p.56). A investigação comparativa entre o texto bíblico escatológico e *O hobbit*, de forma a articular uma relação entre eles, vai além de simples comparação de trechos, focando na observação de como um texto ilumina o outro propondo um novo significado, como enfatiza Carvalhal: “Trata-se de explorar criticamente os dois textos, ver como eles se misturam e, a partir daí, como, repetindo-o, o segundo texto “inventa” o primeiro. Dessa forma ele o redescobre, dando-lhe outros significados já não possíveis nele mesmo” (2006, p.56).

Brown escreve sobre uma entrevista com o estudioso americano Clyde Kilby e Tolkien, na qual o autor afirma ser um cristão e o que ele escreve se baseará também em um ponto de vista cristão, porém de forma essencial, ou seja, as marcas cristãs presentes nas suas obras nunca serão encontradas superficialmente (BROWN, 2012, p.25). Tolkien expandiu esse assunto em uma carta escrita em outubro de 1958, na qual ele respondeu a várias perguntas. O autor diz: “sou um cristão” e depois acrescenta entre parênteses “o que pode ser deduzido a partir de minhas histórias”(CARPENTER, 2006, p.479). A palavra “deduzido” é crucial, deixando claro que a influência do cristianismo nas histórias de Tolkien está presente, mas não é explícita, devendo ser analisada e demonstrada.

132

Observemos a seguir um exemplo de comparação com menção às questões de alegoria e aplicabilidade. Apesar de não ser uma profecia escatológica, a ideia presente se assemelha muito ao que queremos mostrar em termos metodológicos:

Mas, pode-se argumentar, não é Sauron, chamado de o Necromante em *O Hobbit*, de alguma forma semelhante a Hitler? Eles não compartilham uma série de semelhanças? Claro que sim. Sauron vai compartilhar semelhanças com muitos tiranos do nosso mundo. Embora existam formas pelas quais Sauron e Hitler sejam semelhantes, é muito diferente de dizer que Sauron representa ou se iguala a Hitler. Como Tolkien explica no prefácio da segunda edição, “acho que muitos confundem ‘aplicabilidade’ com ‘alegoria’” (BROWN, 2012, p. 31, tradução nossa).⁵⁶

⁵⁵ No original: The word “God” is never mentioned directly in either *The Hobbit* or *The Lord of the Rings*. Both stories are set in a time that is pre-Christian and even pre-Old Testament. Thus readers find no cathedrals, temples, or churches; no priests, ministers, or clergy; no Bibles; and no liturgy.

⁵⁶ No original: But, it might be argued, isn’t Sauron—called the Necromancer in *The Hobbit*—in some ways like Hitler? Don’t they share a number of similarities? Of course they do. Sauron will share similarities with many tyrants from our

As questões de aplicabilidade são inferências feitas pelos leitores, não pelo autor. Nesse contexto, vejamos uma citação de cunho profético no romance que fala sobre a volta de um Rei, sendo esse Thorin, como um Messias. Podemos inferir então uma comparação de aplicabilidade com a volta de Jesus citada na Bíblia:

De modo muito consciente, Thorin assume o papel quase messiânico do rei que retorna. “Eu voltei!”, ele proclama quando entra no banquete do Mestre, conhecendo a sensação que causaria com essa declaração dramática. Quando os guardas pedem para que ele entregue suas armas, Thorin responde: “Não temos necessidade de armas quando retornamos à nossa própria terra.” O retorno do rei é impossível de ser detido por alguém ou por qualquer coisa, ele afirma, incluindo a interferência do Rei dos Elfos. “Nem correntes nem barras podem atrapalhar o retorno anunciado outrora”, Thorin declara (OLSEN, 2012, p.140).

A citação de Olsen se assemelha com a de Brown, ambas têm a mesma forma de aplicabilidade. É importante mencionar também que em outras obras do universo da Terra Média também se encontram referências bíblicas, como no caso do romance *O Silmarillion*, como afirma Caldas:

Ainda que não haja certeza absoluta quanto a exatamente o que Tolkien pretendia com *O Silmarillion*, uma coisa é certa: percebem-se inspirações advindas da leitura do Gênesis, o primeiro livro da Bíblia. Não se pretende nessa reflexão esgotar o assunto. A intenção é apresentar alguns pontos nos quais é possível perceber um paralelo entre o texto bíblico do Gênesis e *O Silmarillion* de Tolkien. (2003, p.5)

Estudos apontando referências religiosas nas obras de Tolkien são comuns, como explicitado nas citações acima. O estabelecimento das relações entre a escatologia cristã e o romance visa contribuir para o incremento da fortuna crítica de O hobbit. Certos aspectos das doutrinas escatológicas podem ser identificados em trechos, situações e discursos apresentados no romance. De forma a compreender a relação entre a ideia de escatologia na Bíblia e como Tolkien se apropria dela e a utiliza na elaboração de seu enredo, é essencial delimitar o conceito de escatologia e suas várias abordagens.

A escatologia trata do campo de estudos ligados aos acontecimentos futuros de uma determinada realidade. O termo deriva de duas palavras de origem grega: *escathós* e *logos*, sendo definido como o estudo das últimas coisas, referindo-se aos eventos que devem acontecer com o

world. While there are some ways that Sauron and Hitler will be alike, this is very different than saying that Sauron represents or equals Hitler. As Tolkien explains in the Foreword to the Second Edition, “I think that many confuse “applicability” with ‘allegory.

indivíduo no mundo e com o mundo, conforme Carvalho (1992, p. 179): “[a] escatologia desenvolve-se como o estudo dos eschata—uma espécie de física da eternidade—quando, segundo a tradição bíblico-patristica, a escatologia é a verdade fundamental da história, porque se refere ao eschaton, a Deus—Senhor absoluto e definitivo da vida e da história”. Os pensadores do cristianismo primitivo que viveram entre os séculos I e V da era cristã viviam uma expectativa muito grande em relação aos eventos escatológicos: a morte de Jesus e a guerra entre Jerusalém e Roma, que levou à destruição do templo e da cidade legaram aos primeiros cristãos um sentimento muito forte quanto ao fim da presente era. Essa expectativa escatológica atravessou o coração da cristandade no curso da história, massua influência sobre os primeiros cristãos foi tão forte que eles se desfaziam de suas posses, pois acreditavam que o retorno do Messiasera iminente.

A escatologia está presente em diversas religiões, sistemas filosóficos e literaturas. Podemos afirmar que existem vários tipos de escatologia: escatologia filosófica, escatologia nórdica, escatologia marxista, escatologia bíblica, etc. O *eschathós* gestado em cada indivíduo ou realidade grupal em que ele está inserido pode ser categorizado como uma escatologia. A escatologia que pretendemos desenvolver nesse trabalho como ferramenta para a análise de *O hobbité* a escatologia que emerge dos textos da Bíblia, essa escatologia é um tema central da cosmovisão cristã, segundo Moltmann:

Do começo ao fim, e não apenas do epílogo, o Cristianismo é escatologia, é esperança, olhar e andar para frente e, por causa disso, também, é revolucionar e transformar o presente. O escatológico não é um dos elementos da Cristandade, mas é o agente da fé cristã em si, a chave à qual tudo está ajustado. (...) Por isso, escatologia não pode realmente ser apenas uma parte da doutrina cristã. Antes, a perspectiva escatológica é característica de toda a proclamação cristã, de cada existência cristã e de toda a Igreja(2005, p. 16).

O cristianismo possui uma mensagem que consola seus fiéis no presente e os prepara para uma futura vida gloriosa no espaço escatológico. As questões escatológicas podem ser encontradas em diversos livros da Bíblia, desde o Gênesis, o livro do princípio, até o Apocalipse, a revelação final cristã. No livro do Gênesis, podemos encontrar a manifestação do *eschatonna* profecia acerca do reinado do Messias:“ O cetro não se afastará de Judá, nem o bastão de chefe de entre seus pés, até que o tributo lhe seja trazido e que lhe obedeçam os povos”(Gênesis, 49,

10).⁵⁷O autor já aponta um futuro governante que nascerá na tribo de Judá e governará durante muito tempo. Ainda no Antigo Testamento o profeta Isaías está anunciando o fim da presente era: “Tragam-nos e mostrem-nos o que há de acontecer. Mostrai-nos as coisas passadas, para que meditemos sobre elas e conheçamos o fim”(Isaías 41,22). Essas e outras profecias estão anunciando o *eschaton* antes mesmo da escrita do Novo Testamento.

Os textos do Novo Testamento possuem uma particularidade que os distinguem do Antigo Testamento: a presença do Messias. Esse Messias, o ungido do Senhor, é prometido desde o autor do Gênesis até os profetas que escreveram no período de retorno do cativeiro babilônico. Nos textos neo-testamentários aparecem a figura do Messias cristão, Jesus Cristo, e o *eschatos* do texto aponta para um retorno futuro desse Messias após os eventos escatológicos que ocorrerão nos últimos dias. Existe no texto bíblico uma grande expectativa para esse retorno: “A expectativa do Segundo Advento de Cristo é um dos aspectos mais importantes da Escatologia neo-testamentária - tanto o é, na verdade, que a fé na Igreja do Novo Testamento é dominada por esta expectativa”(HOEKEMA, 1989, p. 124, *sic*). Esse segundo advento é o evento escatológico nuclear da fé cristã. Tendo em vista a morte e a ressurreição do Messias, o seu retorno é o evento mais aguardado pela cristandade.

A escatologia cristã vem sendo desenvolvida por inúmeros teólogos da igreja no curso do pensamento cristão: os pensadores das escolas Patrística e Escolástica, os reformadores, os teólogos modernos e contemporâneos elaboraram o estudo da escatologia cristã. Porém, no século XX houve um desenvolvimento exacerbado da escatologia, segundo Orr:

É provável que eu não esteja enganado ao pensar que, além da necessária revisão do sistema teológico como um todo, a qual não poderia ser corretamente empreendida até que o desenvolvimento histórico que esbocei tivesse completado seu curso, a mente moderna tem-se dedicado com especial diligência a questões escatológicas, talvez impulsionada pela impressão solene de que essa própria diligência indica que os tempos do fim do mundo chegaram, e que alguma grande crise na história dos assuntos humanos está se aproximando. Mesmo aqui, não antecipo que os grandes marcos da doutrina cristã passem por qualquer mudança séria(1901, p. 29-30).

Na escatologia cristã, o juízo final é precedido por uma guerra sem precedentes na história da humanidade: “Quando ouvirdes falar de guerras e de rumores de guerras, não vos alarmeis: é preciso que aconteçam, mas ainda não é o fim”,(Marcos, 13, 7) essa grande guerra precede o

⁵⁷ As citações das passagens bíblicas serão identificadas pelo nome do livro, seguido do capítulo e versículo(s).

retorno do Messias cristão, ela está associada aos eventos escatológicos que acontecem em meio à grande tribulação, tribulação essa, anunciada pelos profetas bíblicos: “Assim disse Iahweh: ouvimos gritos de pavor, há terror e não há paz!” (Jeremias, 30, 5). Nesse texto a própria divindade está anunciando um tempo futuro de tribulação. É um tempo difícil e muito conturbado, segundo Pearlman: “As Escrituras ensinam que a aparição de Cristo, a qual inaugura o período do Milênio, será precedida por um tempo agitado de transição, no qual haverá distúrbios físicos, guerras, crises econômicas, declínio moral, apostasia religiosa, infidelidade, pânico geral e perplexidade” (2009, p. 386). Este tempo seria destinado à provação e julgamentos, segundo Geisler: “A tribulação é considerada como sendo o tempo de provações e julgamento sem precedentes, pouco antes do retorno de Cristo a terra” (2010, p. 983). A grande tribulação é um tema central dentro da escatologia cristã.

Os diversos estudiosos da Bíblia adotam perspectivas diferentes na análise escatológica, alguns iniciam a análise a partir da doutrina da morte, outros da doutrina do advento, outros da tribulação. Nessa pesquisa, a perspectiva escatológica abarca as doutrinas do advento, da tribulação, da batalha do Armagedon e da besta. Nossa análise consiste em demonstrar como o romance espelha determinados aspectos dessas doutrinas em seu enredo.

2. A DOUTRINA BÍBLICA DO ADVENTO

A doutrina escatológica do advento consiste em apresentar, de acordo com os textos bíblicos, a vinda do Messias. No contexto cristão, essa doutrina é dividida em duas partes, denominadas primeiro advento e segundo advento, sendo que essas partes tratam, respectivamente, da manifestação do Messias sobre a terra e de seu retorno.

Havia na cidade de Jerusalém, no primeiro século da era cristã, uma grande expectativa acerca da vinda do Messias, também chamado filho de Davi, prometido nos escritos dos profetas judeus: “E quando os teus dias estiverem completos e vieres a dormir com teus pais, farei permanecer a tua linhagem após ti, aquele que terá saído das tuas entranhas e firmarei a sua realeza. Será ele que construirá uma casa para meu nome, e estabelecerei para sempre o seu trono” (2º Samuel, 7,12-13). Esse descendente descrito no texto é uma clara referência ao rei Salomão, porém, a expressão “para sempre o seu trono” traz o entendimento do reinado eterno do Messias vindouro. No evangelho de Lucas, o ancião Simeão regozija-se com a presença do menino Jesus em seus braços e declama um cântico messiânico, descrevendo que a criança seria a

salvação para todo o povo de Israel, essa criança iria iluminar todas as nações da terra (Lucas 2, 29-32). Essa vinda do Messias caracteriza o primeiro advento.

O segundo advento tratadas questões concernentes ao retorno do Messias à terra. A doutrina do segundo advento é necessária para o entendimento da cosmovisão cristã e para os estudiosos da escatologia essa doutrina é o pilar dessa visão, segundo Erickson:

Exceto pela certeza da morte, a doutrina escatológica sobre a qual os teólogos ortodoxos mais concordam é a da segunda vinda de Cristo. Ela é indispensável à escatologia. A segunda vinda é a base da esperança cristã, o evento que marcará o início da complementação do plano de Deus” (2002, p.496).

A doutrina do advento se reveste de especial importância porque ela é imprescindível para o entendimento do cristianismo, pois ele orbita em torno da figura de Jesus, que é considerado o Messias cristão. Esse evento escatológico é descrito na Bíblia, encontrando sua maior expressão nos quatro evangelhos. Mateus registra as palavras de promessa do segundo advento nesses termos: “Então aparecerá no céu o sinal do Filho do Homem e todas as tribos da terra bateram no peito e verão o Filho do Homem vindo sobre as nuvens do céu com poder e grande glória”(Mateus, 24, 30). Ou seja, a doutrina do advento consiste no nascimento e retorno do Messias.

137

Em *O hobbit*, o anão Thorin vive em paz e prosperidade na montanha de Erebor em companhia de seu avô e pai, quando o dragão Smaug invade a montanha e expulsa os anões do seu lar. A partir desse ponto, o anão passa a vagar pela Terra Média, pois quando o dragão tomou a sua morada, a existência de Thorin perde relevância, já que ele deixa de estar na posição de realeza passando a ser um simples ferreiro e após muitos anos, a montanha de Erebor e suas histórias de prosperidade acabam sendo esquecidas pelos povos da Terra Média. Porém, o jovem príncipe anão não havia esquecido o passado glorioso e sempre declamava cânticos para amenizar a sua dor:

Deitado em sua cama, podia ouvir
Thorin ainda cantando baixinho no
melhor quarto, ao lado do dele.
Para além das montanhas nebulosas, frias,
Adentrando cavernas, calabouços perdidos
Devemos partir antes de o sol surgir,
Buscando tesouros há muito esquecidos
(OH, p.33).

Esses cânticos aparecem diversas vezes na narrativa, todos eles apontando um futuro glorioso, quando os anões retornariam para o seu lar e, junto com o seu rei, tomariam de volta as

suas riquezas. O romance não deixa claro quando começa a composição desses cânticos e das velhas canções da Terra Média, essas canções preditivas acompanham a narrativa ora no presente, ora no passado das personagens, sempre apontando para um fim. O mesmo se dá nas profecias bíblicas, segundo Oehler (1883, citado por PENTECOST, 2005, p.63) “Uma vez que a revelação é dada ao profeta sob a forma de intuição, tem-se a impressão de que o futuro é imediatamente presente, completo, ou de que todos os acontecimentos estão em andamento”. Do mesmo modo as previsões vão aparecendo no romance, elas são anunciadas no presente narrativo, e logo em seguida surgem as características do cumprimento dessas profecias. Esses cânticos carregam um traço preditivo muito parecido com as profecias bíblicas, como visto na canção a seguir, apresentada quando a comitiva de Thorin chega à Cidade do Lago:

O Rei sob a montanha,
O Rei da pedra lavrada.
Senhor das fontes de prata,
Vai voltar à sua morada!

À sua cabeça sua corôa,
À sua harpa cordas novas,
Seu palácio ecoará
Ao som de antigas trovas.

A floresta na montanha
E a grama ao sol se agitam,
Sua riqueza jorra em fontes,
Rios de ouro palpitam.

Felizes correm riachos,
Queimam os lagos brilhando,
Não há pranto nem tristeza
Porque o Rei está voltando!
(OH, p.192).

Havia na Cidade do Lago uma grande expectativa de dias melhores, pois as pessoas crédulas, após o retorno de Thorin, cantavam essa e outras canções. Esse cântico apresenta claramente uma forte semelhança com as profecias escatológicas do segundo advento referente ao retorno do Messias cristão e o livro discute se o rei que estaria sendo referenciado nessa canção seria Thror ou Thorin. De qualquer forma, o que realmente importava era a manifestação do rei, como visto anteriormente na citação do cântico de Simeão, pois os anciões Simeão e Ana são descritos no evangelho de Lucas como pessoas que realmente acreditavam na vinda do Messias, assim como em *O hobbit* são os anciões que acreditam no retorno do rei.

Carvalho cita a relação entre temas implícitos e interdiscurso, exatamente o que ocorre na comparação do segundo advento e o cântico que foi apresentado. A ideia do retorno do rei é o

tema implícito e esse tema se tornou evidente a partir do interdiscurso do texto bíblico na construção do romance. Este tipo de análise também pode ser feito em relação à grande tribulação.

A segunda vinda do Messias é o evento escatológico que encerra a grande tribulação na cosmovisão cristã, essa tribulação começa sendo descrita no Antigo Testamento no livro de Daniel:

Nesse tempo levantar-se-á Miguel, o grande Príncipe, que se conserva junto dos filhos do teu povo. Será um tempo de tal angústia qual jamais terá havido até aquele tempo, desde que as nações existem. Mas nesse tempo o teu povo escapará, isto é, todos os que se encontrarem inscritos no Livro. (Daniel, 12, 1-3)

Esse evento aparece nos textos antigos e é desenvolvido e ampliado nos quatro evangelhos e, em especial, no livro do Apocalipse. É um período de angústia e aflição, que também pode ser identificado no romance.

3. A DOCTRINA BÍBLICA DA GRANDE TRIBULAÇÃO

A grande tribulação é um evento escatológico que está inserido entre o primeiro e o segundo adventos. Trata-se de um tempo turbulento para toda a humanidade descrito no evangelho de Lucas (21,26), no qual o autor registra um discurso de Jesus acerca desse tempo: “os homens desfalecerão de medo, na expectativa do que ameaçará o mundo habitado, pois os poderes dos céus serão abalados”. Os estudiosos procuram sistematizar essas passagens bíblicas para desenvolver as doutrinas do cristianismo. Segundo Hoekema:

Sermão Profético, Jesus fala da tribulação como um sinal dos tempos que deve ser esperado por seu povo ao longo do período entre sua primeira e segunda vindas. Assim, por exemplo, ele diz em Mateus 24.9,10: “Então sereis atribulados, e vos matarão. Sereis odiados de todas as nações, por causa do meu nome. Nesse tempo, muitos hão de se escandalizar, trair e odiar uns aos outros”. (1989, p.168)

Esse período também é caracterizado por muita agitação e terror no livro do Apocalipse. O autor apresenta um conjunto de vinte e um flagelos: sete selos, sete taças, sete trombetas e cada um desses flagelos está anunciando esse tempo difícil destinado para a humanidade.

Esse tempo agitado e turbulento também pode ser identificado no romance logo após a comitiva de Thorin Escudo de Carvalho recuperar a montanha. A situação fica extremamente conturbada na Terra Média, pois o rei que deveria distribuir as riquezas do reino de Erebor com as demais raças, se isola na montanha e decide, no primeiro momento, ficar com todo o tesouro. Essa

decisão gera um clima de insatisfação e o quadro narrativo passa a ser bem agitado, semelhante aos descritos nos textos escatológicos, acerca da tribulação:

Por isso o mensageiro de Bard encontrava-o agora avançando com muitos lanceiros e arqueiros, e corvos se juntavam aos montes acima dele, pois pensava que a guerra despertava novamente, uma guerra como não houvera naquelas partes por longo tempo. (OH, p. 228)

[...] Logo puderam ver que homens do lago, armados para uma possível guerra, e arqueiros élficos estavam entre eles. Por fim, os que vinham na frente da companhia escalaram as pedras amontoadas e apareceram no topo da cachoeira, e muito grande foi a surpresa que tiveram ao ver o lago diante deles e o Portão bloqueado com uma muralha de pedras recém-cortadas. (OH, p. 234)

A expressão: “uma guerra como não houvera”, pode ser encontrada nas descrições bíblicas acerca da grande tribulação, como no evangelho de Marcos 13, 19, no qual está escrito que tal tribulação é diferente das demais tribulações vivenciadas pela nação de Israel, pois nunca houvera, nem haverá jamais algo com essas mesmas proporções.

Em *O hobbit*, Tolkien apresenta a preparação de uma guerra e descreve que essa batalha, chamada a Batalha dos Cinco Exércitos, foi extremamente terrível assim como a apresentada nas profecias escatológicas. A expressão “rumores de guerra” é recorrente em vários textos do Novo Testamento, como pode ser constatado em Mateus 24, 6; Marcos 13, 7; Lucas 21, 9 e Apocalipse 9, 7.

Por fim, o evento escatológico da grande tribulação é encerrado com a batalha do Armagedon descrita no livro do Apocalipse: “Eles os reuniram então no lugar que, em hebraico, se chama “Harmagedôn” (Apocalipse, 16, 16). Um confronto semelhante pode ser visto na batalha dos cinco exércitos que é relatada no romance.

4. A DOUTRINA BÍBLICA DA BATALHA DO ARMAGEDON

A expressão “Armagedon” aparece uma só vez na Bíblia, é o nome de uma grande planície, que pode sustentar uma grande guerra. Segundo Pentecost:

Os “reis da terra e de todo o mundo” serão reunidos pela atuação da trindade do inferno para a chamada “peleja do grande dia do Deus Todo-poderoso” (Ap 16.14). Esse ajuntamento das nações da terra acontecerá num lugar chamado Armagedon (Ap 16.16). Lá Deus julgará as nações por haverem perseguido Israel (Jl 3.2), por causa de sua iniqui (Ap 19.15) e por causa da sua impiedade (Ap 16.9) (2005, p. 428).

O profeta do Antigo Testamento, Daniel, vaticina sobre um reino que destruirá os demais reinos da terra: “No tempo desses reis o Deus do céu suscitará um reino que jamais será destruído, um reino que jamais passará a outro povo, esmagará e aniquilará todos os outros reinos, enquanto ele mesmo subsistirá para sempre” (Daniel, 2, 44). Esse mesmo evento, a batalha do Armagedon, também é descrito no livro do Apocalipse, essa batalha será de proporções mundiais e nesse evento escatológico o Messias destruirá os reinos outrora vigentes sobre a terra:

São, com efeito, espíritos de demônios: fazem maravilhas e vão até aos reis de toda a terra, a fim de reuni-los para a guerra do Grande Dia do Deus Todo-poderoso. (eis que eu venho como um ladrão: feliz aquele que vigia e conserva as suas vestes, para não andar nu e deixar que vejam a sua vergonha.) Eles os reuniram então no lugar que, em hebraico se chama “Harmagedôn” (Apocalipse, 16, 14-16).

Essa grande batalha na escatologia cristã é o evento que encerra a aflição da grande tribulação, pois o Deus dos Céus, o próprio Messias, batalha em favor da nação de Israel e vencerá todos os exércitos que cercam a nação, conforme descrito no texto bíblico:

Vi então o céu aberto: eis que apareceu um cavalo branco, cujo montador se chama “Fiel” e “Verdadeiro”; ele julga e combate com justiça. Seus olhos são chama de fogo; sobre sua cabeça há muitos diademas, e traz escrito um nome que ninguém conhece, exceto ele; veste um manto embebido de sangue, e o nome com que é chamado é Verbo de Deus os exércitos do céu acompanham-no em cavalos brancos, vestidos com linho de brancura resplandecente. Da sua boca sai uma espada afiada para com ela ferir as nações. Ele é quem as apascentará com cetro de ferro. Ele é quem pisa o lagar do vinho do furor da ira de Deus, o Todo-poderoso. Um nome está escrito sobre o seu manto e sobre sua coxa: *Rei dos reis e Senhor dos senhores* (Apocalipse, 19, 11-15).

141

O texto do Apocalipse e os demais discursos proféticos da Bíblia descrevem essas visões acerca do fim dos tempos e os estudiosos da escatologia cristã buscam sistematizar esses eventos escatológicos em quadros compreensíveis para os cristãos comuns.

No romance, toda a tensão da tribulação pré-guerra termina com a batalha dos cinco exércitos, essa campanha seria o ápice da grande tribulação e o seu encerramento. Thorin está dentro da montanha protegendo a sua riqueza, do lado de fora os exércitos de anões e elfos estavam prestes a iniciar uma batalha, foi então que Gandalf chegou vociferando o anúncio de uma grande guerra, (OH, p. 273) “— Venham! — chamou Gandalf. — Não há tempo para planejamentos. Que Dain, filho de Nain, venha depressa até nós!” Com esta declaração do velho mago iniciou-se a batalha: “Assim começou uma batalha que ninguém esperava, chamada a

Batalha dos Cinco Exércitos e que foi extremamente terrível. De um lado estavam os Orcs e os Lobos selvagens, e do outro estavam Elfos, Homens e Anões”(OH, p. 273). Ocorre então uma grande guerra, uma batalha terrível! Conforme Bilbo descreveu, ele se lembraria dessa batalha pelo resto de sua vida, embora tenha participado pouco dela, pois como havia encontrado o anel do poder, ele podia ficar invisível em meio à guerra. A batalha que se inicia é muito parecida com a descrita na escatologia cristã, pois os escatólogos apresentam cinco exércitos cercado a nação de Israel no Armagedon. Pentecost descreve com detalhe os exércitos que participarão dessa campanha:

Vimos que haverá quatro grandes poderes mundiais: 1) a federação de dez reinos sob a liderança da besta, que constitui a forma final do quarto grande império mundial; 2) a federação do norte, a Rússia e seus aliados; 3) os reis do Leste, povos asiáticos de além do Eufrates e 4) o rei do Sul, poder ou coligação de poderes do norte da África. Deve ser acrescentado outro grande poder, em virtude de sua participação ativa na campanha: 5) o Senhor e seus exércitos celestiais. Embora a hostilidade dos quatro primeiros seja de uns contra os outros e contra Israel (Zc 12.2,3; 14.2), é particularmente contra o Deus de Israel que eles lutam. (2005, p. 430-431)

Essa quantidade de exércitos na batalha do Armagedon não está descrita no texto do Apocalipse, são inferências teológicas de estudiosos bíblicos. Baseados nessas interpretações, podemos identificar aspectos intertextuais entre a batalha descrita no Apocalipse e a batalha apresentada no romance.

Na batalha bíblica do Armagedon, quando os reis desse mundo estiverem em combate, o Messias virá como um elemento surpresa para destruir todos os inimigos e triunfar na batalha. “Num momento, num abrir e fechar de olhos, ante a última trombeta; porque a trombeta soará, e os mortos ressuscitarão incorruptíveis, e nós seremos transformados.” (1 Coríntios 15, 52). Na escatologia cristã, a vinda do Messias acontecerá de modo repentino, todos serão surpreendidos com esse retorno glorioso de Jesus.

Da mesma forma, esse elemento surpresa também aparece no romance. Thorin, o rei, outrora escondido na montanha, em meio ao calor da batalha, quando a força dos exércitos aliados está acabando, aparece repentinamente e entra em combate, concedendo motivação aos aliados:

De repente, ouviu-se um grande grito, e do Portão veio um chamado de trombeta. Haviam esquecido Thorin! Parte da muralha, movida por alavancas, caiu no lago com um estrondo. O Rei sob a Montanha saltou à frente, e seus companheiros o seguiram. Capuz e capa haviam desaparecido, vestiam armaduras brilhantes, e uma luz vermelha flamejava em seus olhos. Na escuridão o grande anão reluzia como ouro no fogo que se apaga. (OH, p. 276)

Após o toque da trombeta, o rei Thorin começa a participar do combate, um aspecto relevante é o destaque para a aparência do rei nesse momento, o texto citado, enfatiza os olhos vermelhos e a aparência dourada do rei, evidenciando uma relação intertextual com a seguinte passagem descrita em Apocalipse:

E vi o céu aberto, e eis um cavalo branco; e o que estava assentado sobre ele chama-se Fiel e Verdadeiro; e julga e peleja com justiça. **E os seus olhos eram como chama de fogo;** e sobre a sua cabeça havia muitos diademas; e tinha um nome escrito, que ninguém sabia senão ele mesmo. **E estava vestido de veste tingida em sangue;** e o nome pelo qual se chama é A Palavra de Deus. E seguiam-no os exércitos no céu em cavalos brancos, e vestidos de linho fino, branco e puro (Apocalipse 19,11-14, grifos nossos).

A presença dos dois personagens entrando cada um em sua batalha muda o curso dos acontecimentos, os exércitos a favor de Thorin estão perdendo, de repente, tudo muda! O leitor que se identifica com o exército dos homens passa pela experiência da “Eucatástrofe”, conceito criado por Tolkien para descrever o consolo do final feliz na narrativa:

Muito mais importante é o Consolo do Final Feliz. Eu quase me arriscaria a afirmar que todos os contos de fadas completos precisam tê-lo. No mínimo eu diria que a Tragédia é a forma verdadeira do Drama, sua função mais elevada; mas o contrário vale para o conto de fadas. Já que ao que parece não temos uma palavra que expresse esse contrário – vou chamá-lo de Eucatástrofe. O conto eucatastrófico é a forma verdadeira do conto de fadas, e sua função mais elevada. (Tolkien 2013, p. 44).

143

Tolkien criou e desenvolveu esse conceito para explicar sua posição diante dos contos de fadas, mas a ideia é estendê-lo para a análise em questão. A Eucatástrofe pode ser observada na batalha do Armagedon descrita no livro do Apocalipse, visto que, a vinda do Messias para destruir os inimigos de Deus é eucatastrófica, pois, ele derrotará todos os inimigos da humanidade na cosmovisão cristã trazendo, assim, o final feliz: “E vi o céu aberto, e eis um cavalo branco; e o que estava assentado sobre ele chama-se Fiel e Verdadeiro; e julga e peleja com justiça” (Apocalipse 19, 11).

Segundo Tolkien a Eucatástrofe seria uma espécie de Evangelho no texto, ou seja, uma boa notícia que aparece dentro da obra literária: “ Mas na Eucatástrofe enxergamos numa breve visão que a resposta pode ser maior – pode ser um lampejo longínquo ou eco do evangelium no mundo real”(2013, p. 45). Na escatologia cristã e no romance a ideia de final feliz é bem expressiva, o Messias destrói o mal e a comitiva de Thorin vence a batalha dos cinco exércitos.

Outro aspecto importante presente no contexto da escatologia bíblica e no romance é a presença do dragão, figura mítica e lendária que representa o mal e o grande inimigo da humanidade na cosmovisão cristã. O dragão Smaug aparece no romance como o grande desafio da comitiva de Thorin, pois para o rei retornar ao seu estado de reinado eles precisam destruir a criatura.

5. A DOUTRINA BÍBLICA DA BESTA

O dragão é descrito na Bíblia como uma grande ameaça para a cristandade, sendo a figura de uma serpente que aparece no Éden que, após se alimentar bastante, torna-se um dragão: “Ele prendeu o dragão, a antiga serpente, que é o Diabo e Satanás, e amarrou-o por mil anos” (Apocalipse 20, 2). Ele é descrito como o mito antigo do Leviatã, o profeta Isaías apresenta a figura do dragão em um tempo escatológico, sendo derrotado pela própria divindade: “Naquele dia, punirá lahweh, com sua espada dura, grande e forte, **Leviatã**, serpente escorregadia, Leviatã, serpente tortuosa, matará o monstro que habita o mar” (Isaias 27, 1 grifos nossos). Nesse trecho o profeta está anunciando a derrocada final da maldade que habita o mundo, representada na figura do dragão.

144

A aparição do dragão no livro do Apocalipse está intimamente ligada ao evento da grande tribulação, a besta é descrita com grande exaltação: “Apareceu então outro sinal no céu: um grande dragão, cor de fogo, com sete cabeças e dez chifres e sobre as cabeças sete diademas” (Apocalipse 12, 3). As palavras “grande”, “cor de fogo”, “sete cabeças” e “dez chifres” são adjetivos que caracterizam a terrível besta, pois o dragão é descrito no texto do Apocalipse como o próprio diabo, inimigo da humanidade.

O personagem descrito no romance é o dragão Smaug⁵⁸, que também é caracterizado com a mesma exaltação, pois logo no começo da história, quando Thorin e a sua comitiva estão na casa de Bilbo eles cantam uma canção que apresenta o prelúdio da aventura, fazendo assim uma referência ao dragão: “Em colares de Prata eles juntaram/Estrelas floridas fizeram coroas/De fogo-dragão e no mesmo cordão/Fundiram a luz do sol e da lua” (OH,p.14).As descrições acerca do

⁵⁸ É interessante observar que a construção de Smaug por Tolkien revela também um diálogo intertextual com o épico medieval inglês *Beowulf*, no qual o herói luta sua última batalha com um dragão que guardava um tesouro em uma montanha. Tolkien estudou, traduziu e analisou o épico medieval, e faz sentido afirmar que o conhecimento dessa obra pode ter influenciado a maneira de conceber a figura de Smaug em *O hobbit*.

dragão são sempre carregadas de muito temor, ele é descrito no romance como sendo “ganancioso, forte e mau” (OH, p. 22), o seu epíteto é Smaug, o magnífico! Ele aparece no romance como sendo o grande obstáculo a ser vencido, sendo possível estabelecer um paralelo entre Satã, o inimigo da cristandade, e Smaug, o grande inimigo de Thorin na narrativa de Tolkien.

Bilbo e os anões tiveram um breve encontro com Smaug, porém, nesse encontro a criatura espalha o terror sobre a comitiva de Thorin:

Mal tiveram tempo de correr de volta para o túnel, puxando e arrastando seus pacotes, quando Smaug chegou zunindo pelo lado norte, lambendo as encostas da montanha com chamas, as grandes asas rugindo como vento. Seu hálito quente esturricou a grama diante da porta, entrou pela fenda que os anões haviam deixado e chamuscou a pele deles enquanto se escondiam. Chamas bruxuleantes subiam, as sombras negras das rochas dançavam. Depois tudo ficou escuro, enquanto o dragão passava novamente (OH, p. 213).

Assim como Smaug espalha o caos no romance em determinados momentos, a Bíblia relata no livro de Apocalipse que a besta é solta e começa a espalhar o caos sobre a terra:

Quando completarem os mil anos, Satanás será solto de sua prisão e sairá para seduzir as nações dos quatro cantos da terra, *Gog e Magog*, reunindo-as para o combate; e seu numero é como a areia do mar... Subiram sobre a superfície da terra e cercaram o acampamento dos santos, a Cidade amada; *mas um fogo desceu do céu* e os devorou (Apocalipse 20, 7-9).

145

Na escatologia cristã, o Messias instaura um período de paz que durará mil anos, depois disso, Satanás, o dragão, será solto por um breve espaço de tempo para espalhar o mal sobre a terra antes de sua derrota final. Do mesmo modo, no romance é descrito que Smaug, ao sair da montanha da perdição espalha o terror, com o objetivo de aniquilar a Cidade do Lago e posteriormente espalhar destruição e caos sobre a Terra Média:

Todas as vasilhas da cidade foram enchidas com água, todos os guerreiros foram armados, todas as flechas e lanças estavam prontas, e a ponte que conduzia à terra foi derrubada e destruída, antes que o rugido da terrível aproximação de Smaug ficasse mais alto, e a superfície do lago se encrespasse, rubra como o fogo, debaixo do bater hediondo de suas asas (OH, p. 240).

A cidade se preparou para o ataque iminente que estava por vir, mas não havia muita esperança de vitória. E assim como é descrito no livro do Apocalipse sobre o fogo descer dos Céus (20,9), no romance é descrito que Smaug também chega pelos ares varrendo a Cidade do Lago com suas rajadas de fogo.

A análise acima realça não só a noção de interdiscursividade, como também a de intertextualidade, pois os acontecimentos relativos a Smaug apresentam grande semelhança textual e temática com os trechos bíblicos escatológicos sobre a figura do dragão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escatologia cristã é o sistema doutrinário acerca dos últimos eventos da história da humanidade, todos eles apresentados na Bíblia com textos de caráter preditivo e profético. Concluímos que é possível verificar reflexos dessa escatologia em *O hobbit*, a partir da ocorrência de aspectos de determinadas doutrinas cristãs no romance, tais como a do advento, da tribulação, da batalha do Armagedon e da figura do dragão. Partindo das teorias da literatura comparada apresentadas por Carvalho e do conceito de intertextualidade, constatamos essas semelhanças de forma textual e temática, ou seja, estas semelhanças aconteceram por vezes na comparação textual das narrativas e também por comparação de ideias implícitas.

O tema investigado é importante pelo fato de se tratar de um autor canônico e também de duas áreas relevantes para o labor intelectual, teologia e literatura. Dessa forma, cotejar e articular relações entre essas áreas enriquecem a pesquisa acadêmica e enfatizam relações interdisciplinares importantes entre diferentes campos do conhecimento. Também é evidenciada a importância da obra literária de Tolkien, a qual possui uma enorme aceitação dentro e fora da academia e propicia uma importante contribuição para o estudo sobre as narrativas ficcionais.

Há semelhanças entre o advento do Messias na Bíblia e o advento do rei Thorin no romance, ambos retornam em um momento crucial para resolver os rumos de uma batalha. Encontramos também aspectos da expectativa escatológica da grande tribulação na narrativa da batalha dos cinco exércitos; essa mesma batalha se apresenta no romance como um reflexo da batalha do Armagedon que é descrita no livro do Apocalipse; e, pôr fim, a figura do dragão que aparece em ambas narrativas como um desafio contra o mal a ser vencido.

É provável que ocorram outros temas escatológicos implícitos no enredo do romance, porém, nessa pesquisa o foco foi a abordagem dos quatro aspectos apresentados, devido à relevância dos mesmos entre as doutrinas escatológicas cristãs. As evidências intertextuais apresentadas, articuladas sob uma perspectiva comparativista, demonstram o diálogo entre o romance de Tolkien e a literatura de cunho escatológico do texto bíblico, oferecendo uma

contribuição para a expansão investigativa dessa temática em *O hobbit* e, possivelmente, em outras obras do autor.

7. Referências

Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.

BROWN, Devin. ***The christian world of the hobbit.*** Nashville, TN: Abingdon Press, 2012.

CALDAS FILHO, C. R. ***Religião e literatura: reflexões sobre O Silmarillion.*** Ciências da Religião, São Paulo, v. 1, n.1, 2003, p. 135-156.

CARPENTER, Humphrey. ***As cartas de J. R. R. Tolkien.*** Curitiba: Arte & Letra, 2006.

CARVALHAL, Tania F. ***Literatura comparada.*** São Paulo, Ática, 2006.

CARVALHO, Maria. ***A centralidade cristológica do eschaton nos escritos de Hans Urs von Balthasar.*** São Paulo: UCP, 1992.

ERICKSON, Millard J. ***Introdução à teologia sistemática.*** São Paulo: Vida Nova, 2002.

GEISLER, Norman. ***Teologia sistemática.*** Rio de Janeiro: CPAD, 2010.

HOEKEMA, Anthony A. ***A Bíblia e o futuro.*** São Paulo: Casa Ed. Presbiteriana, 1989.

KRISTEVA, Julia; ROUDIEZ, Leon S. (ed.). ***Desire in language: a semiotic approach to literature and art.*** New York: Columbia University Press, 1980.

MAGALHÃES, Antônio. ***Deus no espelho das palavras: teologia e literatura em diálogo.*** São Paulo: Paulinas, 2000.

MOLTMANN, J. ***Teologia da esperança: estudos sobre os fundamentos e as consequências de uma escatologia cristã.*** São Paulo: Loyola, 2005.

NITRINI, Sandra. ***Literatura comparada: história, teoria e crítica.*** 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

OEHLER, Gustav Friedrich. ***Theology of the Old Testament.*** New York: Funk and Wagnalls, 1883.

OLSEN, Corey. ***Explorando o universo do hobbit.*** Trad. Carlos Szlak. São Paulo: Lafonte, 2012.

ORR, James. ***The progress of dogma.*** Londres: Hodder and Stoughton, 1901, p. 29-30.

PEARLMAN, Myer. ***Conhecendo as doutrinas da bíblia.*** São Paulo: Editora Vida, 2009.

PENTECOST, J.D. ***Manual de escatologia.*** São Paulo: Editora Vida, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos etécnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale,2013.

TOLKIEN BRASIL. Disponível em: <<http://tolkienbrasil.com/noticias/sobre-livros/senhor--aneis-livro-vendido-mundo-ate-momento/>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

TOLKIEN, J. R. R. **O hobbit**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Arvore e folha**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

Produção de mudas como estratégia para recuperação de áreas degradadas e nascentes sob vegetação de Cerrado

Reisila Simone Migliorini Mendes. Universidade do Estado de Minas Gerais

laboa.uemg@gmail.com

Patrícia Ferraz de Oliveira. Universidade do Estado de Minas Gerais

laboa.uemg@gmail.com

Karine Paula dos Santos. Universidade do Estado de Minas Gerais

laboa.uemg@gmail.com

Artigo submetido em setembro/2018 e aceito em dezembro/2018.

RESUMO

A vitalidade dos aquíferos e nascentes depende, não somente do regime de chuvas, mas do uso correto do solo que, sob pastagem ou sem a vegetação correta perde a capacidade de infiltração, percolação, retenção e ascensão hídrica, uma vez que a sua porosidade depende da matéria orgânica húmica para formação de agregados e é essa estrutura a responsável pelo reestabelecimento dos processos citados. Com o crescimento econômico e o avanço da agricultura e pecuária, o desmatamento e a poluição das áreas próximas as nascentes têm sido maiores, causando a degradação da estrutura do solo e interferindo na quantidade e na qualidade da água. Uma estratégia para essa recuperação é selecionar espécies nativas do Cerrado com cujas funções ecológicas sejam devolver a estruturação ideal ao solo, com consequente aumento

do volume de água nos aquíferos e revitalização das nascentes de uma região. A produção de mudas dessas espécies com o objetivo de preservar e recuperar nascentes e matas ciliares sob vegetação do cerrado leva a conscientização a respeito da realidade das nascentes e da vegetação do cerrado. Nesse estudo, testamos diferentes estratégias para a produção de mudas de qualidade baseadas na quebra da dormência externa de sementes, cujas espécies foram selecionadas seguindo o proposto no livro "Riparian Forest Buffers: Function and Design for Protection and Enhancement of Water Resources" (WELSCH, 1991) que explica o sistema ripário como um sistema tampão, constituído de três zonas funcionais. Foram plantadas um total de 823 sementes de 14 espécies diferentes escolhidas ao acaso com resultados satisfatórios.

149

PALAVRAS-CHAVE: Degradação ambiental; Nascentes; Matas ciliares; Produção de mudas; Vegetação de Cerrado.

Production of seedlings as a strategy for the recovery of degraded areas and springs under Cerrado vegetation

ABSTRACT

The vitality of the aquifers and springs depends not only on the rainfall regime, but on the correct use of the soil, which, under pasture or without the correct vegetation, loses the capacity for infiltration, percolation, retention and water ascension, since its porosity depends of the humic organic matter for the formation of aggregates and it is this structure that is responsible for the reestablishment of the mentioned processes. With economic growth and the advancement of agriculture and livestock, deforestation and pollution in the areas near the springs have been greater, causing degradation of the soil structure and interfering with the quantity and quality of the water.

One strategy for this recovery is to select native Cerrado species whose ecological functions are to return the ideal structure to the soil, with consequent increase of the water volume in the aquifers and revitalization of the springs of a region. The production of seedlings of these species with the objective of preserving and recovering springs and riparian forests under cerrado vegetation leads to awareness about the reality of springs and cerrado vegetation. In this study, we tested different strategies for the production of quality seedlings (WELSCH, 1991), which explains the riparian system as a buffer system, consisting of three functional zones. A total of 823 seeds from 14 different species were planted at random with satisfactory results.

KEYWORDS: Ambiental degradation; Springs; Riparian forests; Seedling production; Cerrado vegetation.

Introdução

A crise hídrica que vivemos nos últimos anos se configura como uma grande ameaça que paira sobre a humanidade. Essa crise vem sendo atribuída ao déficit pluviométrico que comprometeria os aquíferos e as nascentes. Porém, a vitalidade dos aquíferos e das nascentes não depende somente das chuvas, mas também do uso do solo.

Nascentes são sistemas ambientais que realizam a passagem da água subterrânea para a superfície. Elas abastecem córregos, riachos, cursos d'água e rios, além disso tem grande importância nas necessidades básicas da população, pois é utilizada na saúde, produção de alimentos, casas e gera equilíbrio e sustento para as espécies nativas e as vegetações adjacentes às nascentes – mata ciliar ou zona ripária. Apesar de prestar todos esses serviços ecossistêmicos para o ambiente e para a população, as nascentes têm sofrido constantemente impactos com as ações antrópicas. O principal impacto gerador de problemas como perda de nascentes, comprometimento dos aquíferos e déficit pluviométrico está relacionado à perda da vegetação nas zonas ripárias e nas áreas de recarga hídrica.

A vegetação, através da evapotranspiração, estabelece os elos entre a água subterrânea e a água atmosférica (TRISKA, 1993). Devido à evapotranspiração da vegetação, temos chuva que abastece as nascentes, temos ascensão capilar da água do solo que abastece os rios e temos água disponibilizada para os seres vivos. Assim, a recuperação de nascentes depende do estabelecimento correto da vegetação para que se cumpram as funções mencionadas. A vegetação correta executa o ciclo da água através da evapotranspiração, bem como permite a drenagem e a infiltração da água superficial para o lençol freático e, o inverso, a ascensão da água subterrânea para a superfície (AN *et. al.*, 2010; BARRELA *et. al.*, 2001; DAVID *et. al.*, 2013; LOWRENCE *et. al.*, 1997; SMITH *et. al.*, 1998).

Esse efeito se faz pelo aporte *dolitter* produzido pela vegetação, matéria-prima para a formação de matéria orgânica humificada que permite a formação de agregados do solo, e estes, a formação de macro e microporos. Essa porosidade favorece a drenagem da água, assim como a estabilidade do solo. Dessa forma, a recuperação de uma nascente e/ou a manutenção dos cursos d'água deve considerar a presença de uma vegetação funcional capaz de promover a estruturação

do solo e, por conseguinte, criar um *continuum* entre água subterrânea e superficial (QUIA; DOSSKEY, 2012).

O desmatamento de extensas áreas de Cerrado, para suprir a falta de espaço em atividades como agricultura e pecuária, diminui drasticamente a quantidade de água infiltrada, retida e percolada no solo. A capacidade de percolação de um solo depende do estabelecimento da porosidade e do equilíbrio na formação de macro e microporos. Os índices de agregação de solos, particularmente macroagregação (GUPTA; GERMIDA, 2015), também podem ser afetados por impactos ambientais como perda de vegetação, cultivo a longo prazo e manejo do solo (TIVET et al., 2013).

A substituição da cobertura vegetal por pastagens rompe o elo entre a água do subsolo e a atmosfera, exercido pelas raízes da vegetação freatófita – plantas ávidas de água que crescem principalmente ao longo dos rios e cujas raízes profundas atingem o lençol freático – comprometendo a disponibilidade desse recurso. O desmatamento também favorece o escoamento superficial e, com ele, a lixiviação e a erosão do solo, fenômenos que também ameaçam os recursos hídricos da região, já que promove o assoreamento dos cursos d'água (HOGAN et al., 2002; KLINK; MACHADO, 2005; LOWRANCE et al., 1997).

As árvores têm a propriedade de alterar fatores ambientais locais; suas raízes penetram no solo em profundidade e, entre as forças que movimentam a água para a superfície, se destacam a ascensão capilar e a evapotranspiração que funciona como um elevador hidráulico. Esse efeito propicia o movimento da água em direção às camadas de solo mais secas e rasas durante o dia e, após cessar a evapotranspiração no período noturno, ocorre liberação da água do sistema radicular para o solo mais seco (RICHARDS; CALDWELL, 1987).

Portanto, independentemente das causas desse déficit hídrico, a revitalização das matas ciliares com o replantio de florestas junto às nascentes e às áreas de recarga é um dos caminhos mais promissores para assegurar nossa água no futuro.

A produção de mudas tanto para recuperação de áreas degradadas como para arborização urbana, vem sofrendo um aumento crescente em sua demanda devido à preocupação mundial com a preservação do meio ambiente. Por sua vez, a qualidade da produção das mudas exige uma série de conhecimentos básicos por parte do produtor, que vão desde a coleta e seleção das sementes, germinação uniforme e local de plantio.

Nesse estudo, propomos a produção de mudas cujas espécies foram selecionadas seguindo o proposto no livro “Riparian Forest Buffers: Function and Design for

Protection and Enhancement of Water Resources” (WELSCH, 1991) que explica o sistema ripário como um sistema tampão, constituído de três zonas funcionais descritas a seguir.

Zona 1 (Z1) – Tem a função de criar um ecossistema estável na interface dos ecossistemas terrestres e aquáticos. As interações entre vegetação freatófita e lençol freático controlam a distribuição e flutuação da elevação da água nos solos úmidos e inundáveis (DUBE´ et al., 1995);

Zona 2 (Z2) – É local do tamponamento e contenção dos sedimentos. O serviço ambiental de percolação da água ocorre nessa zona em função da modificação da porosidade do solo promovida pela agregação do solo. Por isso, a principal característica das espécies dominantes deve ser a habilidade em produzir biomassa vegetal, substrato para a formação da matéria orgânica do solo ou matéria orgânica húmica;

Zona 3 (Z3) – É a faixa mais distante da margem e constitui a primeira barreira de proteção para o corpo hídrico, fazendo interface com outros tipos de uso do solo como agrícola, pastagem, urbano, etc. Assim, terá o papel de reduzir a velocidade do fluxo de águas superficiais e o arraste de sedimentos.

A escolha das espécies corretas para cada uma das zonas descritas é fundamental para o sucesso da recuperação das matas ciliares e da elevação da profundidade do lençol freático, com consequente afloramento das nascentes e manutenção dos cursos d’água, propiciando a oferta de água.

Um fator limitante na produção das mudas, é dormência tegumentar de suas sementes, que podem não germinar ou apresentar dificuldades de germinação mesmo estando em situações favoráveis de água, luz e oxigênio (FOWLER & BIANCHETTI, 2000).

A dormência das sementes é uma estratégia natural que beneficia as plantas, permitindo que estas sobrevivam no solo até o momento ideal com condições favoráveis para sua germinação, impedindo a germinação uniforme, evitando assim a competição de recursos entre as mesmas (POPINIGIS, 1985; SCHMIDT, 2002). Mas, mesmo sendo a dormência uma característica positiva, que mantém a viabilidade das sementes por longos períodos, essa adaptação pode ser considerada indesejável na produção de mudas florestais, já que dificulta ou até inviabiliza a germinação uniforme das sementes. Produzir mudas florestais de boa qualidade para o reflorestamento, ou restauração ambiental, envolve entre outros processos a quebra da dormência.

Bewley & Black (1994) reconhecem três tipos de dormência em sementes: dormência imposta pelo tegumento, dormência devido ao embrião e dormência devido a substâncias inibidoras. Existem diversos métodos que podem superar tais tipos de dormência, que se baseiam

em dissolver ou formar rupturas no tegumento das sementes, pois proporciona a embebição e o início da germinação.

Dentro desse contexto, o presente trabalho teve como objetivo investigar a eficiência de diferentes métodos para a quebra de dormência tegumentar das sementes de espécies nativas do cerrado mineiros, levando em consideração sua função ecológica e zona de plantio na recuperação de nascentes.

METODOLOGIA

O trabalho teve como ponto de partida pesquisas em documentos e bibliografias disponíveis para realização de levantamentos florísticos feitos em mineradoras, prefeituras e outros órgãos e a seleção de espécies adequadas para a recuperação de áreas degradadas, sendo esta realizada com base em orientações taxinômicas vegetais.

De acordo com todas as pesquisas, dados coletados e definição de espécies a serem trabalhadas iniciou-se a coleta de sementes das espécies selecionadas, provocando estudos e testes de germinação das mesmas, e em seguida a produção das mudas em casa de vegetação e viveiros. As áreas a serem recuperadas foram selecionadas a partir de consulta às prefeituras, associação de bairros, ONGs, entre outros. E, após estudos das mesmas, foi realizada a seleção, bem como, as orientações de plantio e o acompanhamento do desenvolvimento das próprias.

Tipos de tratamentos de quebras de dormência e germinação realizados durante o trabalho:

- a) Escarificação química: processo químico, realizado geralmente com ácidos, sendo eles (sulfúrico, clorídrico e outros), possibilitando a execução de trocas entre as sementes e o meio (água e/ou gases).
- b) Escarificação mecânica: processo de abrasão das sementes sob uma superfície áspera como lixa, piso, lima, entre outros. Este processo pode facilitar a absorção de água pela semente.
- c) Estratificação: Geralmente realizado em molho 24hrs em H₂O, é o processo de trocas gasosas e embebição por água, consiste em um tratamento úmido à baixa temperatura, assim acelera e auxilia na maturação do embrião das sementes.
- d) Choque térmico: processo realizado em água com temperatura média de 78 a 100°C. Consiste na imersão das sementes em água com temperatura alta para tratar a impermeabilidade do tegumento da semente.

Tipos de germinação:

- a) Germinação em placa de petri: Após o tratamento de quebra de dormência realizado de acordo com as características anatômicas e taxonômicas de cada espécie selecionada para este tipo de germinação, a mesma foi reservada em placa de Petri com Algodão, água e papel absorvente, e adicionada em estufa de secagem com temperatura médias de 20°C.
- b) Germinação em sementeira: Após o tratamento de quebra de dormência realizado de acordo com as características anatômicas e taxonômicas de cada espécie selecionada para este tipo de germinação, a mesma teve plantio direto em sementeiras para quando germinadas e crescidas serem plantadas em sacos de terra.



Figura 1. Processo das metodologias utilizadas para a quebra de dormência das sementes.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A produção das mudas teve início no dia 22 de maio de 2017 com a classificação das espécies de sementes utilizadas em três categorias funcionais e destinadas às três áreas de zoneamento conforme proposto no livro “Riparian Forest Buffers: Function and Design for Protection and Enhancement of Water Resources” (WELSCH, 1991): Z1, Z2 e Z3. A vegetação distribuída em zonas (tabela 1) visa restaurar a ascensão capilar da água através do sistema de evapotranspiração via sistema radicular (RICHARDS; CALDWELL, 1987), assim como o favorecimento do aporte de matéria orgânica, especialmente nas zonas 2 e 3, através da incorporação de biomassa ao solo (LOWRANCE et al., 1997; SCHULTZ et al., 2004; WELSCH).

Assim, na zona 1, as espécies apresentam, quase sempre, um porte menor com sistema radicular menos profundo. Diferentemente, nas zonas 2 e 3, o sistema radicular das espécies selecionadas se caracteriza por apresentar raízes pivotantes mais profundas e abundância na produção de raízes laterais e produção abundante de biomassa (HOGAN et al., 2002).

Tabela 1. Classificação das espécies de sementes utilizadas para a produção de mudas de acordo com a zona de ocorrência e sua característica funcional. Na Z-1 estão as espécies freatófitas de pequeno porte; na Z-2 estão as espécies produtoras de biomassa e na Z-3 estão as plantas com sistema radicular profundo.

Espécie	Zona	Classificação funcional
Açoita cavalo - <i>Lueheadivaricata</i>	Z-1	Freatófitas
Canafistula - <i>Dalbergia villosa</i>	Z-1	Freatófitas
Cedro - <i>Cedrelaodorata</i>	Z-1	Freatófitas
Ipê amarelo - <i>Tabebuia alba</i>	Z-2	Produtora de biomassa
Ipê branco - <i>Tabebuia roseoalba</i>	Z-2	Produtora de biomassa
Ipê do cerrado - <i>Tabebuia serratifolia</i>	Z-2	Produtora de biomassa
Ipê rosa - <i>Tabebuia heptaphylla</i>	Z-2	Produtora de biomassa
Ipê tabaco - <i>Tabebuia chrysotricha</i>	Z-2	Produtora de biomassa
Jacarandá - <i>Jacarandacuspifolia</i>	Z-2	Sistema radicular profundo
Machaeri - <i>Machaeriumstipitatum</i>	Z-2	Produtora de biomassa
Mulungu - <i>Erythrina mulungu</i>	Z-1	Freatófitas
Pau ferro - <i>Caesalpiniaférrea</i>	Z-3	Sistema radicular profundo
Vinhatico - <i>Plathymenia foliosa</i>	Z-2	Produtora de biomassa

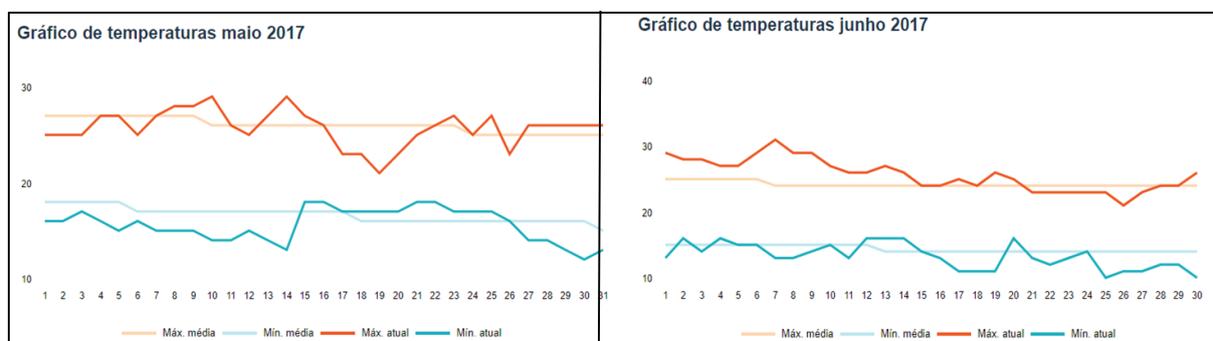
155

Para a produção das mudas foram utilizadas diversas técnicas para a quebra da dormência das sementes objetivando um melhor resultado nas taxas de germinação. Nos meses de maio e junho de 2017 foram plantadas 137 sementes de diferentes espécies como mostrado na Tabela 2.

Tabela 2. Espécies que passaram pelo processo de quebra de dormência e foram colocadas para germinar nos meses de maio e junho de 2017. A tabela apresenta as sementes do primeiro lote plantadas e suas respectivas taxas de germinação.

Nome popular	Quantidade	Tipo de tratamento	Resultados	
			Germinação	Perdas
Canafistula	30	Molho 24h H2O normal	0	30
Canafistula	30	Molho 24h H2O normal	0	30
Cedro	6	Sem Tratamento	0	6
Cedro	9	Sem Tratamento	0	9
Cedro	15	Sem Tratamento	0	15
Vinhático	7	Sem Tratamento	0	7
Farinha Seca	30	Sem Tratamento	2	28
Vinhático	10	Sem Tratamento	0	10
Total:	137		2	135

Percebe-se nessa tabela que nos meses de maio e junho houve grande perda de sementes e, conseqüentemente, baixa taxa de germinação. Atribuímos esse fato às baixas temperaturas nesse período do ano (Figura 1), o que determinou uma dormência endógena (embrionária) e dificultou a germinação das sementes, apesar dos procedimentos para quebra da dormência tegumentar. Vegis (1960) relaciona dormência fisiológica com a capacidade da semente de germinar perante o fator temperatura. Essa capacidade é geralmente demarcada pelas “temperaturas cardeais”, que são as temperaturas mínima, ótima e máxima que garantem a germinação das sementes. Sendo assim, a germinação só acontece quando houver a sobreposição das temperaturas ambientes e das delimitadas pelas temperaturas mínimas e máximas. Dessa forma, neste primeiro lote somente 1,45% conseguiram resistir as baixas temperaturas e a espécie que obteve melhores resultados foi a *Dalbergia villosa*.



156

Figura 1. Imagem exibindo os gráficos que apresentam as temperaturas máximas e mínimas durante os meses de maio e junho de 2017. As baixas temperaturas dos dificultaram a germinação das sementes.

Fonte: <<https://www.accuweather.com/pt/br/belo-horizonte/44403/may-weather/44403?monyr=5/1/2017>><<https://www.accuweather.com/pt/br/belo-horizonte/44403/june-weather/44403?monyr=6/1/2017>> (adaptado)

A partir do mês de julho desse mesmo ano, quando as temperaturas começaram a aumentar, os resultados melhoraram e outras estratégias para a quebra da dormência das sementes de diferentes espécies foram testadas. A Figura 2 ilustra os tipos de metodologias utilizadas para quebra de dormência.

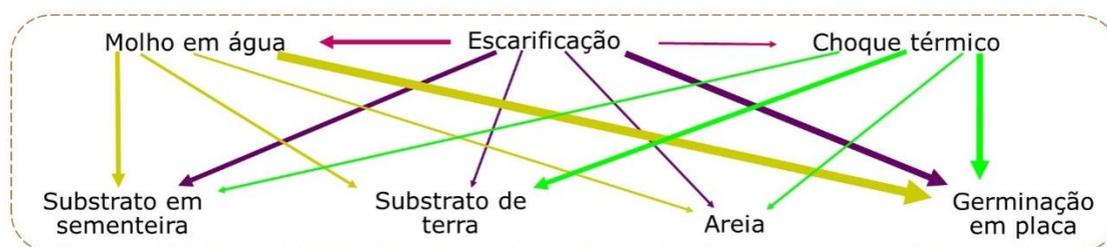


Figura 2. Imagem esquemática relacionando a sequência das metodologias utilizadas para quebra da dormência das sementes. A largura das setas é proporcional ao efeito positivo produzido com a junção das metodologias.

Analisando a tabela 3 percebemos que o molho em água durante 24 horas seguido com germinação em placa de *Petri* apresentou o melhor resultado. A Tabela 3 mostra as espécies do segundo lote plantadas com as datas de plantio e respectivas taxas de germinação.

Tabela 3. Quantidade de espécies do segundo lote plantadas com os respectivos métodos de tratamento para quebra de dormência dessas sementes. As datas são relacionadas com o dia do plantio e os resultados apresentados são as quantidades de sementes de cada espécie que germinaram.

Nome popular				
Espécie	Quantidade	Data	Tipo de tratamento	Resultados
				Germinação
Vinhático	48	19/jul	Escarificadas	3
Vinhático	48	19/jul	Sem tratamento	2
Cedro	30	25/jul	Sem tratamento	11
Farinha Seca	30	26/jul	Molho 24h H2O normal	10
Cedro	20	09/ago	Sem tratamento	1
Jacarandá	30	09/ago	Molho 40min H2O normal	4
Ipê branco	30	09/ago	Molho 1h H2O normal	6
Ipê Branco	30	10/ago	Sem tratamento	1
Mulungu	30	14/ago	Sem tratamento	26
Mulungu	30	15/ago	Molho 24h H2O normal	24
Tache	11	16/ago	Molho 1h10min H2O normal	1
Ipê Amarelo	20	16/ago	Molho 40min H2O normal	12
Ipê Tabaco	22	16/ago	Molho 2h13min H2O normal	4
Açoita Cavalo	30	16/ago	Molho 1h45min H2O normal	9
Ipê falso	30	06/set	Sem tratamento	2
Ipê falso	30	06/set	Retirou-se a 'capa'	10
Ipê falso	30	06/set	Molho 1h00min H2O normal	6
Açoita Cavalo	20	06/set	Molho 1h45min H2O normal	4
Açoita Cavalo	20	06/set	Sem tratamento	0
Tache	27	06/set	Molho 1h32min H2O normal	3
Tache	20	06/set	Sem tratamento	6
Tache	26	06/set	Escarificadas molho de 1h26min H2O normal	8
Ipê do cerrado	30	06/set	Sem tratamento	2
Ipê do cerrado	30	06/set	Molho 1h30min H2O normal	4
Açoita cavalo	10	20/set		0
Ipê rosa	7	21/set	Retirou-se a 'capa'	7
Ipê Rosa	7	21/set	Molho 2h35min H2O normal com 'capa'	5
Cedro	20	21/set	Molho 2h00min H2O normal	12
Cedro	20	21/set	Molho 2h28min H2O normal	10
Machaeri	20	21/set	Molho 2h15min H2O normal	0
Machaeri	20	21/set	Sem tratamento	11
Machaeri	20	21/set	Molho 2h00min H2O normal	0
Machaeri	20	21/set	Sem tratamento	2
Ipê Rosa	7	21/set	Molho 2h35min H2O normal com 'capa'	2
Total:	823			208

157

Ao final do mês de setembro foram plantadas no total 823 sementes de 14 espécies diferentes escolhidas ao acaso. Entretanto, no dia 13 de outubro de 2017 ocorreu um incêndio no bambuzal que ficava na parte de trás dos laboratórios da Universidade do Estado de Minas Gerais (*campus* Ibirité) local onde era realizado o plantio das mudas. Infelizmente, como a bancada onde as mudas eram deixadas fica na parte externa do laboratório, parte das chamas e algumas faíscas atingiram o local e algumas mudas (Figura 3). Diante disso, houve uma perda em torno de 92% de todo trabalho realizado até o momento. As espécies que mais resistiram ao fogo foram a *Erythrina crista-gallie* a *Handroanthusheptaphylla*.



Figura 3. Perdas após o incêndio

Buscando envolver a comunidade local sobre os trabalhos realizados dentro da universidade, além de favorecer uma troca de saberes, foram realizadas duas oficinas sobre estratégias para produção de mudas e recuperação de áreas degradadas ao público. A primeira foi ministrada durante a *5ª Semana UEMG* no dia 22 de agosto de 2017 e a segunda aconteceu durante a *IV Semana das Ciências Biológicas* no dia 12 de setembro de 2017.

O projeto foi apresentado em formato de pôster no *19º Seminário de Pesquisa de Extensão – UEMG* no dia 09 de novembro de 2017 e no *XI EugenWarmingLectures in EvolutionaryEcology* no dia 29 de novembro de 2017.

Cabe ainda ressaltar que a produtividade das mudas do projeto foi influenciada por diversos fatores limitantes ao crescimento das plantas, como temperatura, umidade e luminosidade. Sabendo disso, estudos posteriores se mostram necessários para verificar a eficiência de germinação das sementes em ambientes onde essas condições possam ser controladas, como em estufas. Sendo assim, pretende-se que o trabalho tenha um melhor rendimento de produção, além de base para catalogar dados científicos de interesse dentro do campo de estudo de recuperação de áreas degradadas e nascentes.

3. REFERÊNCIAS

- AN., S.; MENTLER, A.; MAYER, H.; BLUM, W.E.H. **Soil ag-gregation, aggregate stability, organic carbon and nitrogen in different soil aggregate fractions under forest and shrub vegetation on the Loess Plateau China.** *Catena*, v. 81, p. 226-233, 2010.
- BARRELA, W.; PETRERE Jr., M.; SMITH, W.S.; MONTAG, L.F. **As relações entre as matas ciliares, os rios e os peixes.** *In: RODRIGUES, R.R. LEITÃO FILHO, H.F. (Ed.). Matas ciliares: conservação e recuperação.* São Paulo: EDUSP, FAPESP, 2001. p. 187-207.
- BEWLEY, J. D.; BLACK, M. **Seeds: physiology of development and germination.** 2. ed. New York: Plenum, 1994.
- DAVID, T.S.; PINTO, C. A.; NADEZHDINA, N.; BESSON, C.K; HENRIQUES, M.O.; QUILHÓ, T.; CERMAK, J.; PEREIRA, J.S.; CHAVES, M.M.; DAVID, J.S. **Root functioning, tree water use and hydraulic redistribution.** *In: _____.* Quercussuber trees: A modeling approach based on root sap flow. *Forest Ecology and Management*, 2013.
- DUBE', S.; PLAMONDON, A. P.; ROTHWELL, R. L. **Wateringupafterclear-cuttingonforestedwetlandsofthe St. Lawrence lowland.** *WaterResourcesResearch*, v. 31, n. 7, p.1741-1750, 1995.
- FOWLER, A. J. P.; BIANCHETTI, A. **Dormência em sementes florestais.** Colombo: Embrapa Florestas, 2000. (Documentos, 40).
- GUPTA, V.V.S.R.; GERMIDA, J.J. **Soil aggregation: influence on microbialbiomass and implications for biological processes.** *SoilBiol, Biochem*, n. 80, p. A3–A9, 2015.
- HOGAN, D. J.; CUNHA, J. M. C.; CARMO, R. L. **Uso do solo e mudança de sua cobertura no Centro-Oeste do Brasil: consequências demográficas, sociais e ambientais.** *In: HOGAN, D. J.; HOGAN, D. J.; CARMO, R. L.; CUNHA, J. M. P.; BAENINGER, R. (Org.). Migração e ambiente no Centro-Oeste.* Campinas, NEPO/UNICAMP: PRONEX, 2002. p. 149-174.
- KLINK, C. A.; MACHADO, R. B. **A conservação do Cerrado brasileiro.** *Megadiversidade*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, jul./2005, p. 148-155, 2005.
- LOWRANCE, R. *et al.* **Water quality functions of riparian forest buffers in Chesapeake Bay watersheds.** *Environmental Management*, v. 21, n. 5, p. 687-712, 1997.
- POPINIGIS, F. **Fisiologia da semente.** 2. ed. Brasília, DF: ABRATES, 1985. 298 p.
- QUA, Z; DOSSKEY, M.G. **Multiple function benefit: Cost comparison of conservation buffer placement strategies.** *Landscape and Urban Planning*, v. 107, n. 2, p. 89-99, 2012.

- RICHARDS, J.H; CALDWELL, M.M. **Hydraulic lift: substantial nocturnal water transport between soil layers by *Artemisia tridentata* roots.** *Oecologia*, n. 73, p. 486-489, 1987.
- SCHMIDT, L. **Guide to handling tropical and subtropical forest seed.** Humlebaek:DFSC, 2002. 532 p.
- SMITH, S.D.; DEVITT, D.A. Sala A, Cleverly JR, Busch DE. **Water relations of riparian plants from warm desert regions.** *Wetlands*, n. 18, p. 687–696, 1998.
- TIVET, F.; SÁ, J.C.M.; LAL, R.; BORSZOWSKEI, P.R.; SANTOS, S.J.B.; FARIAS, A.; EURICH, G.; HARTMAN, D.C.; NADOLNY Junior, M.S.; SEGUY, L. **Aggregate C depletion by lowing and its restoration by diverse biomass-C inputs under no-till insub-tropical and tropical regions of Brazil.** *Soil Tillage*, 2013.
- TRISKA, F.J.; DUFF, J.H.; AVANZINO, RJ. **Patterns of hydrological exchange and nutrient transformation in the hyporheic zone of a gravel-bottom stream: examining terrestrial aquatic linkages.** *Freshwater Biology*, n. 29, p. 259-274, 1993.
- VEGIS, A. 1964. **Dormancy in higher plants.** *Annual Review of Plant Physiology* 15: 185-224.
- WELSCH, D. J. **Riparian forest buffers: function and design for protection and enhancement of water resources.** US Department of Agriculture, Forest Service, Northeastern Area, State & Private Forestry, Forest Resources Management, 1991.