

LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E CULTURA

Análise das manifestações de sujeitos
em processos, produtos e contextos

SERGIO FRANCISCO LOSS FRANZIN (ORG.)

2ª edição
E-book



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Rondônia

LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E CULTURA

Análise das manifestações de sujeitos
em processos, produtos e contextos

Organizador
Sergio Francisco Loss Franzin

LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E CULTURA

Análise das manifestações de sujeitos
em processos, produtos e contextos



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Rondônia



2ª edição / E-book



São Leopoldo
2022

Livro publicado com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa,
Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Rondônia - Edital 20/2015

©IFRO, 2018

Organizador:
Sergio Francisco Loss Franzin

Capa e projeto gráfico:
Alexandre Lúcio Fernandes

Diagramação:
Fernanda Falleiros Wirth Chaibub
Alexandre Lúcio Fernandes

Imagem da capa:
<https://freepik.com>

Revisão textual:
Sergio Francisco Loss Franzin

Formatação:
Solimária Pereira Lima

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93120-020 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

L755 Linguagem, educação e cultura: análise das manifestações de sujeitos em processos, produtos e contextos. 2. ed. [e-book] / Organizador: Sergio Francisco Loss Franzin. – São Leopoldo: Oikos, 2022.
128 p.); il.; color.; 20 x 28cm.
ISBN 978-65-5974-051-2
1. Linguagem. 2. Educação. 3. Cultura – Ji-Paraná/RO. I. Loss Franzin, Sergio Francisco.

CDU 372.6

Catálogo na publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Impresso no Brasil
2018

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem a prévia autorização deste órgão. Os conteúdos apresentados na obra são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do IFRO.

Presidente da República
Michel Temer

Ministro da Educação
Rossieli Soares da Silva

**Secretário de Educação
Profissional e Tecnológica**
Eline Neves Braga Nascimento

**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE RONDÔNIA**

**Pró-Reitor de Pesquisa,
Inovação e Pós-Graduação:**
Gilmar Alves Lima Júnior

Diretora de Pesquisa e Inovação:
Giselle Cavalcante Saldanha de Andrade

Coordenadora de Pós-Graduação:
Michele Gomes Noé da Costa

**Coordenador do Núcleo
de Inovação Tecnológica-NIT**
Márcio Rodrigues Miranda

Técnicas em Assuntos Educacionais:
Janaina Kelly Leite Chaves
Shyrley de Almeida Alves
Solimária Pereira Lima

Assistente Administrativo:
Graciane Pinheiro de Souza

Auxiliar Administrativa:
Ana Cristina de Souza Falcão

**COMISSÃO
AVALIADORA
DAS OBRAS**

Atanásio Alves do Amaral

Cláudio Nei Nascimento da Silva

Cleiton Sampaio de Farias

Enilce Lima Cavalcante de Souza

Hudson do Vale de Oliveira

Ivan Brito Feitosa

José Adeildo de Lima Filho

José Marlo Araújo de Azevedo

Lauri João Marconatto

Lirian Keli dos Santos Santos

Márcio Rodrigues Miranda

Maria de Lourdes Fanaia Castrillon

Maria do Socorro Loura Dias Jorin

Marília Lima Pimental Cotinguiba

Marlene Rodrigues

Rita Rodrigues de Souza

Valdir Vegini

— SUMÁRIO —

MENSAGEM DA REITORIA.....	9
APRESENTAÇÃO.....	11
1. A Linguagem das manifestações culturais populares em Ji-Paraná/RO: o artesanato.....	15
Nayara Gomes de Oliveira	
Sergio Francisco Loss Franzin	
2. Metodologia do ensino da língua inglesa: condições e perspectivas dos professores dos centros de idioma de Ji-Paraná/RO	39
Joyce Menta Lima	
Luiz Gustavo Minosso Ferreira	
Andréia Mendonça dos Santos Lima	
3. A Aplicabilidade da informática nas aulas de língua inglesa.....	51
Arielly Souza Gomes	
Marcele Dalla Vecchia Morales	
Andréia Mendonça dos Santos Lima	
4. Fracasso escolar: uma abordagem reflexiva	62
Eudeir Barbosa de Oliveira	
5. A problemática da (falta de) integração entre ensino, pesquisa e extensão no universo das políticas de educação profissionalizante: a autocrítica necessária na Rede Federal	76
Sergio Francisco Loss Franzin	
6. Canções biográficas: a vida na arte de Renato Russo	99
Xênia de Castro Barbosa	
Cássia Milena Nunes Oliveira	
Sergio Francisco Loss Franzin	
7. Os prefácios e a construção de sentidos	117
Elza Herculano dos Santos Ozório	
Maria Enísia Soares de Souza	

———— Mensagem da Reitoria ————

Em 2013, o Instituto Federal de Rondônia iniciou o incentivo à divulgação científica dos servidores por meio do Edital 82/2013. Na ocasião o Instituto fomentou a publicação de livros, todos resultados de pesquisas desenvolvidas na Instituição.

Dois anos depois, em 2015, foi lançado o segundo Edital com a mesma finalidade, divulgar estes trabalhos por meio de publicação impressa.

A publicação de livros é uma forma de incentivar a produção científica dos pesquisadores da Instituição, valorizar as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelo IFRO, e possibilitar o acesso do público, tanto interno quanto externo.

Dessa forma, o Edital 20/2015 selecionou 5 livros, e agora você tem esse resultado em mãos.

Linguagem, Educação e Cultura trata de como essas questões são importantes e permeiam o processo educacional de todos os sujeitos de forma ampla. O livro nos leva a refletir como as pessoas são influenciadas pela sociedade e como a educação pode facilitar o processo de desenvolvimento do ser humano. Propõe a educação e a linguagem como auxiliares no processo de construção do sujeito.

Boa leitura a todos!

Gilmar Alves Lima Júnior

Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

— APRESENTAÇÃO —

Questões de linguagem, educação e cultura são sempre um mote importante para a análise crítica das condições de produção e desenvolvimento. Afinal, por serem processos e produtos da história de todos os povos, suas singularidades requerem estudos permanentes e intensivos, no sentido de se compreenderem os acertos, equívocos e transformações nos processos sociais, bem como para buscar novos caminhos mesmo entre pontos ou referenciais tão recorrentes. A crítica no contexto deste tripé estrutural da formação dos povos é uma necessidade imanente e iminente dos profissionais da ciência e educação, numa busca incansável por superação e aprimoramento. Ainda há muito que se dizer sobre estes temas que, comumente, parecem cobertos pelo manto da naturalização, como se não houvesse mais percursos discursivos a traçar nem, na essência dos próprios termos, uma solução para estigmas resistentes.

A expressão cultural de um povo demonstra contornos de representação entre cujos pontos digladiam problemas de ordem política, econômica, social, estrutural, filosófica e... de linguagem. O modo de dizer o mundo pelas mãos de um artesão, pelas experiências de um educador, pela voz e tato entre sujeitos e pelas linhas de uma crítica especializada trazem à tona os três temas e o enredam em uma série de referências, do material ao simbólico. Por isso, as questões de linguagem são recortes de educação que enredam cultura; questões de educação são recortes culturais que se traduzem em formas de linguagem; questões de cultura são formas de linguagem que provocam as condições de educação. Seja qual for a forma de entrelaçar os três temas, algo sempre será evidenciado: as condições de desenvolvimento dos sujeitos em processo. Em um tempo em que as tecnologias avançam alavancando a superprodução, existem materialidades que se superpõem no caminho da constituição dos sujeitos, tornando os menos favorecidos cada vez mais vulnerá-

veis à dominação e subdesenvolvimento. No cenário da educação, tudo isso pode ser traduzido nas lutas de profissionais para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Embora com melhores índices, a Rede Federal de Educação não escapa à crítica e à autocrítica dos indicadores que tem gerado nos últimos anos. Este é um livro, portanto, que avança para o diálogo atualizado sobre as condições de produção que se impõem para os profissionais das bases de formação e se ancora na crítica envolvente sobre formas de expressão cultural que não perdem de vista as condições sociopolíticas.

O Instituto Federal de Rondônia, como os demais Institutos criados pela Lei 11.892 (BRASIL, 2008), tem por fim o ensino, a pesquisa e a extensão. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) é uma das inegáveis oportunidades para a realização de estudos especializados nas mais diversas áreas e que oferece aos alunos, desde a educação básica, uma condição para se tornarem pesquisadores formais. Muitos resultados têm surpreendido o meio acadêmico.

Ciência, economia e política é um dos conjuntos de temas que atravessam o tripé básico eleito para este livro. Os três primeiros capítulos são resultantes de projetos vinculados ao PIBIC, no *Campus Ji-Paraná*. O primeiro faz um traçado das condições de desenvolvimento do artesanato no Município; os outros dois tratam, nesta ordem, do perfil dos professores de Língua Inglesa e do uso dos recursos de informática para a melhoria do ensino e aprendizagem do idioma.

Em seguida, é apresentado um estudo sobre as perspectivas a respeito do fracasso escolar, tomando como referência topicalizada entrevistas feitas com professores da zona urbana da Rede Pública de Ensino de Porto Velho, Rondônia, e que estavam, no momento, em curso de pós-graduação. O capítulo 5 apresenta uma análise sobre a falta de integração entre ensino, pesquisa e extensão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cujo ponto de partida é a autocrítica na própria Rede. Uma discussão sobre as políticas públi-

cas educacionais, com referência inclusive ao novo Plano Decenal de Educação (2014–2024), conduz as discussões, à luz de indicadores de resultados.

O capítulo 6 retoma as questões de linguagem com a análise da obra da banda Legião Urbana. A discussão elegeu os traços de biografia de Renato Russo no conjunto das letras que escreveu ao longo de todas as fases da banda, procurando demonstrar como o artista às vezes se reflete, tal como homem de seu tempo, naquilo que produz. Para completar essa retomada de encaminhamento dos estudos de linguagem dentro deste mesmo livro, ele se encerra com uma conceituação e revisão histórica do gênero textual prefácios.

Este livro auxilia na construção da identidade do Instituto Federal de Rondônia, na medida em que reúne professores pesquisadores, estudantes e colaboradores com abordagens que se assentam nos fins da Instituição. O que e como se diz reverbera no meio interno e no entorno, inclusive para além de onde a vista alcança.

Sergio F. Loss Franzin (Org.)

A LINGUAGEM DAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS POPULARES EM JI-PARANÁ/RO: O ARTESANATO ¹

Nayara Gomes de Oliveira²
Sergio Francisco Loss Franzin

³

INTRODUÇÃO

Existe um artesanato representativo no cenário do Município, mas não se tem ainda uma análise de suas formas de representação, de seus contornos de genuinidade, de seus princípios de composição e resultados de expressividade. Tal como acontece com outras artes nos cenários marginalizados, os arroubos de criatividade acabam ficando restritos a pequenos públicos e não entram no campo de apreensão da crítica especializada. A grande questão que se colocou para a pesquisa foi portanto esta: qual a linguagem do artesanato comercializado em Ji-Paraná/Rondônia enquanto forma de expressão das manifestações culturais locais?

Conhecimentos sobre linguagem permitem confrontar o local com o geral, e traços locais, com traços de origem. De acordo com Silva (2000, p. 73),

as questões do multiculturalismo e da diferença tornaram-se, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Mesmo que tratadas de forma marginal, como “temas transversais”, essas questões são reconhecidas, inclusive pelo oficialismo, como legítimas questões de conhecimento.

Não dá para ignorar as representações que nos incitam a cada dia a sermos mais perceptivos, atenciosos, pertinentes e participativos. O artesanato,

¹ Texto apresentado no Programa de Iniciação Científica Júnior do *Campus* Ji-Paraná do Instituto Federal de Rondônia, durante o ano de 2014 e início de 2015.

² Técnica em Química. E-mail: nayhgomess@gmail.com.

³ Mestre em Letras e Doutor em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente; Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no *Campus* Ji-Paraná/IFRO. E-mail: sergio.loss@ifro.edu.br.

a partir de sua configuração histórica, apresenta-se hoje como um diferencial ainda maior, em vista da produção em alta escala, do uso de tecnologias e da escassez de recursos naturais.

Para Bakhtin (2012, p. 96), “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” Esta consideração se estende para além da expressão verbal, considerando-se como linguagem toda forma de expressão do pensamento. No caso, o artesanato é uma forma de linguagem que igualmente carrega ideologias e vivências de seus produtores e apreciadores, na medida em que todo objeto de transformação é, além de produto de criação, também produto de recepção. Ou seja, toda forma de expressão cultural acaba regulada por um misto de experiências que se atravessam mutuamente no jogo de representação, em que entram em cena os diferentes sujeitos do contexto da criação, incluindo-se aí nuances de mercado e jogos de poder.

Silva (2000, p. 73) critica o fato de que “[...] o chamado ‘multiculturalismo’ apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença.” Este efeito de impressão decorre de pressões em cadeia global contra arbitrariedades, autoritarismos, coerções e desvalorização do individual em face do coletivo. Todavia, os discursos aveludados de aceitabilidade no contexto da produção e representação geralmente têm uma face oculta muito áspera, onde se escondem impressões e interesses resultantes de desinformação ou de princípios muito particulares. A valorização e reconhecimento não podem se limitar a fatores meramente políticos. Como condição, precisam de resultados concretos, de disseminação integrada entre programas de incentivo e receptividade do público. O não conhecimento de determinadas linguagens de manifestação cultural impede que estas mesmas linguagens avancem no campo da popularização e dos grandes debates e atinjam estágios mais avançados de expressão, por se segregarem em pequenos nichos de vanguarda ou ficarem trivializadas em produções de escala industrial. É preciso verificar, em Ji-Paraná, como se dão os processos de produção e de representação.

O objetivo geral consiste em identificar e descrever a linguagem das manifestações culturais populares em Ji-Paraná, Rondônia. Especificamente, procura-se discutir projetos de artesanato no município e identificar as condições de produção, confrontando traços gerais com peculiaridades locais.

1 BASES CONCEITUAIS SOBRE O ARTESANATO E TEMAS FUNDACIONAIS

Por meio da linguagem as pessoas demonstram suas emoções, certezas, objetivos, culturas. Ela pode ser tanto verbal quanto não verbal. Segundo Cereja e Magalhães (2003, p. 15), “[...] linguagem é o processo de interação comunicativa que se constitui pela construção de sentidos. A fala, os gestos, o desenho, a pintura, a música, a dança, o código Morse, o código de trânsito, o código dos surdos, o código telegráfico, tudo isso é linguagem.”

Os produtos da ação humana podem trazer consigo uma grande carga cultural. Tylor (1871), mencionado na Coleção Barsa da Britannica (1986, p. 131), afirmava que “[...] cultura é um complexo total de conhecimentos, crenças, artes, moral, leis, costumes e quaisquer outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade.” A cultura pode ser passada de geração para geração. Sendo assim, é cumulativa. Cada geração recebe a cultura de seus antepassados e junta a ela novos conceitos e elementos da atualidade. É por este caminho que seguem as manifestações humanas.

O artesanato é uma forma de cultura cumulativa muito ampla e intensiva. De acordo com Lampen, citado por Santos et al. (2010, p. 2), “[...] a história do artesanato teve início no mundo com a própria história do homem, pois a necessidade de se produzir bens de utilidades e uso rotineiro, expressou a capacidade criativa e produtiva como forma de trabalho.” O desenvolvimento das cidades e o aparecimento de novas atividades colaboraram para o desenvolvimento do artesanato, pois se tornou necessária a criação de novos materiais, continuam Santos et al. (2010).

O desenvolvimento industrial afetou o artesanato, fazendo com que ele se tornasse um meio alternativo de renda e de consumo das populações periféricas. Como o artesão fazia o processo todo de criação do objeto, levava mais tempo do que uma máquina, afirma Barroso Neto (1996, p. 7), que acrescenta: “No Brasil, as tradições artesanais de origem predominantemente indígena se incorporam às técnicas trazidas pelos imigrantes, criando a diversidade hoje existente.”

De acordo com Barroso Neto (1996, p. 3-5), pode-se compreender como artesanato “[...] toda atividade produtiva de objetos e artefatos realizados manualmente, ou com a utilização de meios tradicionais ou rudimentares, com habilidade, destreza, apuro técnico, engenho e arte.” Ele pode também ser categorizado em função de suas finalidades, com caráter utilitário, conceitual, decorativo, litúrgico ou lúdico.

Na perspectiva econômica, de acordo com Santos et al. (2010, p. 5), o artesanato “[...] pode ser interpretado como um arranjo produtivo local.” O Governo estadual, por meio de sua Secretaria de Planejamento, já apresentou o Plano de Desenvolvimento do Arranjo Produtivo Local do Artesanato em Rondônia (RONDÔNIA, 2014), em que são identificados sete polos. Ji-Paraná, com os Municípios de Governador Jorge Teixeira, Jarú, Mirante da Serra, Nova União, Ouro Preto do Oeste, Presidente Médici, Teixeiraópolis, Theobroma, Vale do Anari, Vale do Paraíso, Urupá e Alvorada do Oeste, faz parte do polo 3, denominado “Território Central”, onde o Plano identifica como principais produtos os móveis e os enfeites de madeira.

O artesão traz consigo a necessidade de sobreviver, tem como objetivo a venda e usa formas de expressão cultural para alcançar esse objetivo. O artesanato está diretamente ligado à tradição. O Diário de Bordo do Grupo Renato Melo Dolabella, referente ao Projeto Experimental Artesanato, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2001), destaca que “[...] o artesão é inclusive aquele que mantém viva a técnica. Porque se não fosse ele, não se teria esta possibilidade de armazenamento deste conhecimento.” Tanto o ar-

tesanato como a arte estão diretamente ligados à cultura. Montagu (1972, p. 131), em seus estudos antropológicos, diz que “[...] a cultura é a criação conjunta do indivíduo e da sociedade, que interagem mútua e reciprocamente, para se servirem, manterem, sustentarem e desenvolverem um ao outro.” Cultura é portanto produto da ação humana, continuamente e em todos os lugares.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de campo realizada na área urbana do Município de Ji-Paraná, que se complementa com pesquisa documental. O método empregado foi o descritivo, qualitativo. De acordo com Neves (2009), a pesquisa qualitativa tem sido muito expressiva nos últimos 30 anos. Ele afirma, com base em Godoy, que ela se funda nos seguintes princípios: “(1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; (4) enfoque indutivo.”

O Município de Ji-Paraná está localizado na região central de Rondônia, ao longo do eixo da BR 364, entre Ouro Preto do Oeste e Presidente Médici. De acordo com o IBGE (BRASIL, 2015), a população estimada para 2014 foi de 129.242 pessoas. A densidade demográfica em 2010 era de 16,91 habitantes por quilômetro quadrado. Na organização administrativa do Estado, faz parte da Mesorregião Leste-Rondoniense e é núcleo da Microrregião 4.

A pesquisa se deu em duas fases: levantamento documental e pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi realizada com duas abrangências de público-alvo: 1) dos promotores e incentivadores do artesanato; 2) dos próprios artesãos. A primeira parte, em sua maioria, se deu junto a representantes de instituições públicas coordenadoras ou fomentadoras do Artesanato (a exemplo da Fundação Cultural e sua subsidiada Casa do Artesão) e junto a profissionais autônomos com negócios comerciais na cidade; a segunda parte envolveu 48 artesãos, vinculados ou não a instituições e com negócios comerciais fixos ou

informais. O levantamento de informações se deu nos dois últimos meses de 2014 e no primeiro quadrimestre de 2015.

A coleta de dados de campo se valeu de dois modelos de questionário (um destinado aos representantes de entidades ou grupos e um para os artesãos), com perguntas majoritariamente objetivas, voltadas para: o levantamento de projetos, oportunidades e dificuldades no desenvolvimento da atividade em Ji-Paraná; o volume de produtividade; e, dentre outras questões, a linguagem desenvolvida no processo de produção das peças artesanais, tendo em vista matizes amazônicos de representação ou reapresentação. As entidades ou grupos entrevistados foram escolhidos nos lugares em que mais produziam peças artesanais ou colaboravam com os artesãos e artesanato local. Os artesãos entrevistados foram selecionados aleatoriamente, conforme as condições de acesso aos seus locais de trabalho, tendo predominância os artesãos encontrados nas feiras realizadas no Município durante o tempo da pesquisa de campo (Feira Municipal de Artesanato e Festival Flores de Holambra). As perguntas foram feitas oralmente ou deixadas em questionário com os entrevistados para devolução posterior.

3 PROJETOS DE ARTESANATO NO MUNICÍPIO DE JI-PARANÁ

Um dos principais projetos de desenvolvimento do artesanato no Município foi a criação da Casa do Artesão, onde são desenvolvidos cursos, feitas exposições e realizadas outras atividades. Segundo o Estatuto da Fundação Cultural (JI-PARANÁ/RO, 2001), artigo 16, alínea “c”, a Casa do Artesão é um dos “prédios culturais” sob a responsabilidade da Fundação. O apoio a manifestações culturais como o artesanato se explicita no artigo 4º do Estatuto, em que a Fundação se obriga a “[...] preservar, valorizar, produzir, definir as manifestações culturais, participando de projetos, programas, planos e das ações que visem a utilização, difusão e circulação pública dos bens culturais do país e resultantes dos projetos em que participar ou que for do interesse da nação.” Esta atuação se estende à Casa do Artesão com grande expressividade, em

vista das ações para as quais o centro foi criado. Ele conta com a participação de oito professores e desenvolve 16 diferentes tipos de curso atualmente, com durações que variam de 30 a 60 dias.

Outro grande projeto que colaborou muito para o desenvolvimento do artesanato do Município foi a criação da Feira Municipal de Artesanato (Femarte). Ela foi fundada no dia 2 de novembro de 2013 com o objetivo geral de “agregar valores humanos e econômicos aos artesãos voluntários e participantes”, segundo o seu projeto de criação, elaborado pela Fundação Cultural (JI-PARANÁ, 2013). A criação se deu diante das solicitações dos artesãos para a alocação de um espaço onde pudessem comercializar suas produções. Outras manifestações, institucionais e não institucionais, estão elencadas no quadro 1.

Quadro 1 – Principais instituições e empresas ligadas ao artesanato em Ji-Paraná

Cat.	Nomes das Entidades	Data de Fundação	Principais Produtos
Lojas	Arte de Várias Mãos	2000	Peças em madeira, crochê, bordados, vasos de barro
	TJ Artesanatos	Janeiro/2006	Objetos decorativos e para produções artesanais
	Sonho de Bebê	Julho/2014	Acessórios infantis
Associações	Centro Cultural de Artesãos e Artistas Plásticos de Ji-Paraná ⁴	Março/1994	Peças de barro, crochê, bordado, bijoias, decoupage, acessório para cabelo, objetos para decoração
Outros	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)	1983	Tapetes, bordado, decoupage em caixas, sextas de revistas, vagonite e peças em madeira
	Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)	Abril/2007	Curso de costura
	Ateliê Belas Mãos	Abril/2010	Cursos de crochê, decoupage e vagonite
	Casa da União de Ji-Paraná	Maior/2013	Bonecas e animais de pano
	Feira Municipal de Artesanato (Femarte)	Nov./2013	Crochê, bijoias, peças de barro, acessórios para cabelo, roupas de boneca, brinquedos, peças decorativas.
	Centro Cultural Casa do Artesão	1997 a 2000	Cursos de patch applique, acessórios para cabelos, artesanato em feltro, crochê, biscuit, bordados, vagonite, flores de fita e customização em fraude

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados de questionários (2015)

⁴ As peças mencionadas não são disponibilizadas pelo Centro Cultural de Artesãos e Artistas Plásticos de Ji-Paraná, mas sim pelos artesãos associados a ele.

O desenvolvimento do artesanato comercial em Ji-Paraná acontece principalmente em associações, como o Centro Cultural de Artesãos e Artistas Plásticos de Ji-Paraná, em entidades de suporte, como a Casa do Artesão e o ateliê Belas Mãos (essas duas entidades apoiam o desenvolvimento do artesanato fornecendo cursos), e também na Femarte, que auxilia na venda dos materiais produzidos pelos artesãos. Também existem os grupos ou empresas de produção em maior escala, como a Arte de Várias Mãos, TJ Artesanatos e Sonho de Bebê, cujas lojas são situadas no centro da cidade ou em bairros afastados. Dentre elas a que mais se destaca por volume e variedade de peças artesanais é a loja Arte de Várias Mãos, situada no centro da cidade. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Ji-Paraná — APAE também desenvolve muitos trabalhos; seus produtos são expostos e comercializados na instituição, eventos e outros locais.

Muitos dos artesãos trabalham informal e individualmente e não são filiados a nenhum tipo de associação e/ou sindicato. O Plano de desenvolvimento do Arranjo Produtivo Local do Artesanato de Rondônia (RONDÔNIA, 2014, p. 9) destaca que “[...] grande parte dos artesãos é informal. Geralmente trabalham em suas residências e utilizam o artesanato como fonte secundária de renda. São poucas as associações ou cooperativas com foco no artesanato.”

Em relação às entidades que fazem algum trabalho voltado para ajudar a população em geral, pode-se citar também o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), que utiliza o artesanato como uma das formas de apoio a comunidades: algumas vezes no ano são disponibilizados cursos e materiais para sua realização, com o intuito de qualificar e mostrar uma forma de renda às famílias. A Casa da União de Ji-Paraná, fundada pelo Centro Espírita Beneficente União do Vegetal, com o intuito de promover trabalhos solidários, utiliza o artesanato para arrecadação de dinheiro a ser destinado a ações beneficentes, de acordo com um de seus representantes.

Algumas dessas entidades representativas contam com associados. A loja Arte de Várias Mãos possui cinco, todos artesãos, responsáveis pela produção e comercialização das obras produzidas. A TJ Artesanatos tem apenas uma representante, responsável pela loja e pela produção e comercialização dos materiais. A Sonho de Bebê conta com uma representante, responsável pela loja, pela produção e pela comercialização das peças artesanais. O Centro Cultural de Artesãos e Artistas Plásticos de Ji-Paraná congrega 140 associados, entre artesãos e artistas plásticos.

A Femarte contava em 2015 com cerca de 80 artesãos associados; ela ocorre toda sexta-feira à noite, na praça do bairro Jardim dos Migrantes. Já o Centro Cultural Casa do Artesão é uma unidade da Fundação Cultural de Ji-Paraná/RO, cuja função principal é o fornecimento de cursos, sem fins lucrativos, à comunidade do Município de Ji-Paraná/RO — sendo assim, não possuía associados.

Acrescente-se que, para as decorações de Natal, a Prefeitura Municipal realiza um trabalho artesanal utilizando garrafas PET para decorar a cidade, destacando-se a “Casa do Papai Noel”, situada na Avenida Marechal Rondon, Centro. Nos anos de 2013 e 2014 o trabalho se intensificou, a cidade recebeu um maior número de ornamentação. A decoração dos anos de 2013 e 2014 é produto das ações da Prefeitura e do apoio de colaboradores. De acordo com Keila Barbosa, então presidente da Fundação Cultural, “[...] no ano de 2013, 120 mil garrafas pet foram utilizadas para a ornamentação natalina da cidade; já no ano de 2014, foram 150 mil.” A figura 1 ilustra a expressão deste trabalho.

**Figura 1 – Decoração natalina da
“Casa do Papai Noel” em 2014**



Fonte: Autores deste capítulo (2015)

A “Casa do Papai Noel” é um dos pontos turísticos sazonais de Ji-Paraná. A decoração natalina chama atenção não só dos moradores do Município, mas também daqueles que o estão visitando (sejam de dentro ou fora do Estado). A utilização das garrafas PET traz consigo uma forma de conscientização, pois lembra a quantidade do produto que é descartada e também mostra um meio de reaproveitamento do material, com técnica e arte artesanal, para um fim que traz beleza à cidade.

De acordo com o representante da loja Arte de Várias Mãos, a dificuldade para o desenvolvimento do artesanato está na “[...] falta de qualificação da mão de obra artesã em seus trabalhos”. A representante da TJ Artesanatos informou que a dificuldade está no “[...] excesso de informalidade dos associados em seus negócios”. Já a representante da Sonho de Bebê disse que a dificuldade está na “[...] falta de divulgação” e na “[...] falta

de mercado em suficiência para a canalização de todos os produtos”. É o que também confirmou o responsável pelo Centro Cultural de Artesãos e Artistas Plásticos de Ji-Paraná (CRAS). Ele acrescentou que as dificuldades estão no excesso de informalidade, falta de qualificação e insuficiência de mercado, bem como na “[...] baixa aderência dos artesãos aos programas, planos e ações da entidade”.

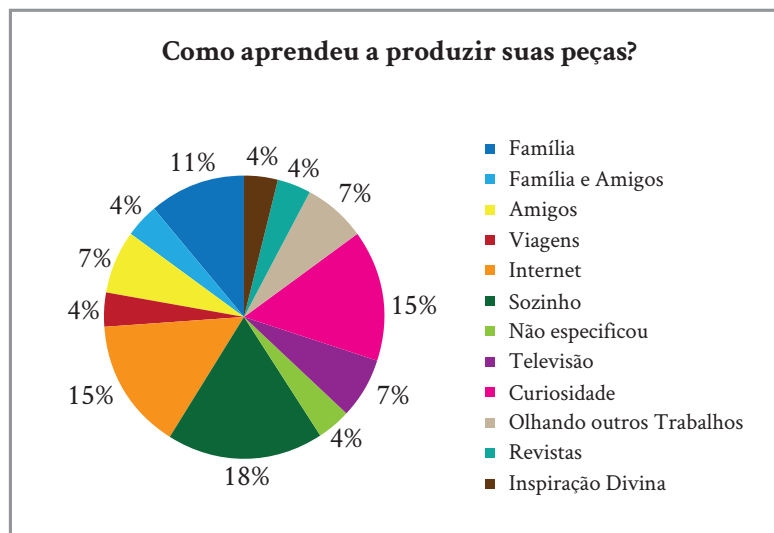
O maior problema encontrado pelos alunos dos cursos disponibilizados pelo Centro Cultural Casa do Artesão, de acordo com a então responsável, é a falta de mercado. Segundo a representante do Ateliê Belas Mãos, tem-se como problema a dificuldade para “[...] o encontro de um local adequado para o desenvolvimento do curso”. Os representantes das outras entidades mencionadas não apontaram, por sua vez, nenhuma dificuldade no desenvolvimento de suas ações.

4 O ARTESANATO NAS PALAVRAS DOS ARTESÃOS LOCAIS

Durante a pesquisa foram realizadas 48 entrevistas com artesãos de diferentes áreas e diferentes idades, os quais produzem e vendem suas peças no Município de Ji-Paraná/RO. As perguntas consistiam em examinar o tempo de trabalho, as interações entre os artesãos, as produções e vendas mensais, os tipos de matéria-prima, as dificuldades e pontos positivos encontrados, o início do trabalho artesão e as características das peças. Além disso, continha também um espaço livre para considerações, onde os artesãos puderam manifestar suas ideias e acrescentar informações sobre o artesanato local.

Observou-se que 35% dos artesãos iniciaram suas atividades há mais de 10 anos, mas a maioria, 54%, começou há menos de 5 anos. Dentre eles, 44% realizaram algum curso de formação profissional antes do início das atividades de artesão. O gráfico 1, a seguir, revela a forma como aqueles que não realizaram cursos aprenderam a desenvolver seu ofício. As respostas foram dadas livremente, de forma subjetiva.

Gráfico 1 – Forma de aprendizado do artesanato, exceto por meio de cursos



Fonte: Elaboração própria (2015)

Os cursos realizados por 44% dos entrevistados foram principalmente os de pintura em tecido (22% dos apontamentos), bordado (13%), crochê (10%) e fabricação de acessórios para cabelo (6%). Um total de 13% não especificou nenhum curso, embora tenha afirmado que participou de algum ou alguns. Podem ser citados também cursos para uso de EVA (6%) e patch applique (6%), além da participação no Programa Mulheres Mil, do Instituto Federal de Rondônia, *Campus Ji-Paraná*. O Programa consiste em uma Formação Inicial e Continuada para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Vale ressaltar que ao todo foram registradas 32 participações em cursos, isso porque parte dos 21 entrevistados afirmaram ter participado de mais de um curso para atuar na área do artesanato. Isso revela que parte dos artesãos não desenvolve apenas um tipo de trabalho, mas sim procura produzir mais amplamente, para melhor satisfazer os clientes e alcançar seu objetivo de venda.

Para compreender as interações entre os artesãos, questionou-se se eles se reuniam para trocar informações e participavam de feiras, sindicatos ou associações. Responderam sim 73% dos entrevistados. Em virtude da questão, foram esclarecidas as formas de encontro daqueles que diziam se reunir com outros

artesãos e também os motivos daqueles que afirmavam não se reunir. As feiras (23%) e as reuniões nos lares dos artesãos (23%) são as principais formas de encontro (23%), enquanto 18% não especificaram. As exposições foram contempladas por 6% dos entrevistados, assim como a combinação entre feiras e reuniões nos lares. A não reunião com outros artesãos foi justificada em sua maioria (38%) por “falta de tempo”, enquanto 15% afirmaram ter iniciado as atividades de artesanato apenas recentemente. Os demais casos incluem, por exemplo, problemas pessoais e dificuldade de acesso aos encontros. Dentre os 48 entrevistados, 73% afirmaram participar das feiras artesanais realizadas em Ji-Paraná, conforme a seguinte frequência: todas as sextas-feiras, na Femarte (48%); em todas as feiras disponíveis (26%); apenas parcialmente (11%); outros tipos de frequência (15%). O principal motivo da não participação é novamente a “falta de tempo” (38%); outros apontaram a falta de oportunidade (23%).

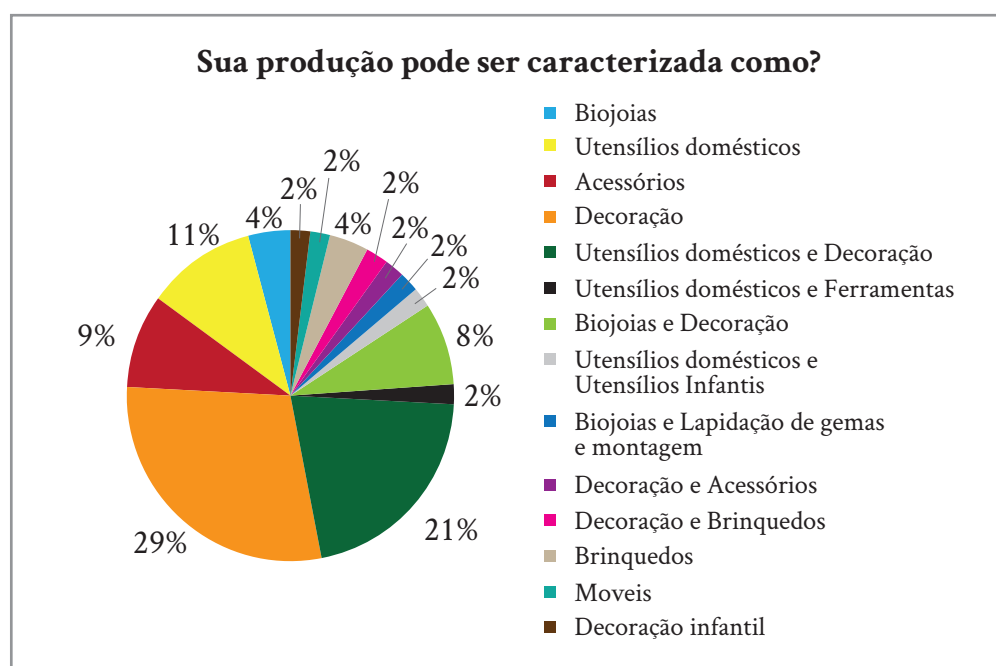
Um total de 75% dos artesãos são vinculados a associações ou sindicatos. A maioria vincula-se à Femarte (42%); outro significativo percentual, ao Centro Cultural de Artesãos e Artistas Plásticos de Ji-Paraná (19%). Há ainda as vinculações de outra natureza, comercial, envolvendo a Loja de Arte Várias Mãos (11%) e o Ateliê Belas Mãos (8%). Alguns se vinculam a mais de um setor, como ao Centro Cultural e à Femarte (6%) ou ao Centro Cultural e Loja de Arte Várias Mãos (6%), dentre outros casos menos representativos. Os que não se vinculam se justificam da seguinte forma: falta de interesse (25%), falta de informação (17%), não percepção de vantagens (17%), problemas pessoais (8%), falta de prática no artesanato (8%) ou falta de convite (8%); alguns não responderam (17%).

Para um melhor conhecimento das peças produzidas artesanalmente em Ji-Paraná, os entrevistados também responderam a perguntas sobre como caracterizam as peças, os diferentes tipos de matéria-prima utilizada e o que cada um buscava representar. O gráfico 2 distribui o tipo de produção, segundo os entrevistados.

A grande maioria (29%) afirma que produz objetos de decoração, enquanto 21% relacionam utensílios domésticos e decoração, 11% apontam utensílios

domésticos apenas e 8% indicam biojoias, cujo resultado pode ser decorrente inclusive do curso aplicado no Programa Mulheres Mil, do IFRO/*Campus* Ji-Paraná. Estas classificações são diferentes dos apontamentos principais indicados no Plano de Desenvolvimento do Arranjo Produtivo Local do Artesanato de Rondônia (RONDÔNIA, 2014), que apresenta “móveis e enfeites de madeira” como predominância na região. A referência móveis aparece com 2% de apontamentos; os enfeites de madeira podem estar subentendidos nos objetos de decoração.

Gráfico 2 — Modalidade de produção artesanal no Município de Ji-Paraná, segundo os artesãos



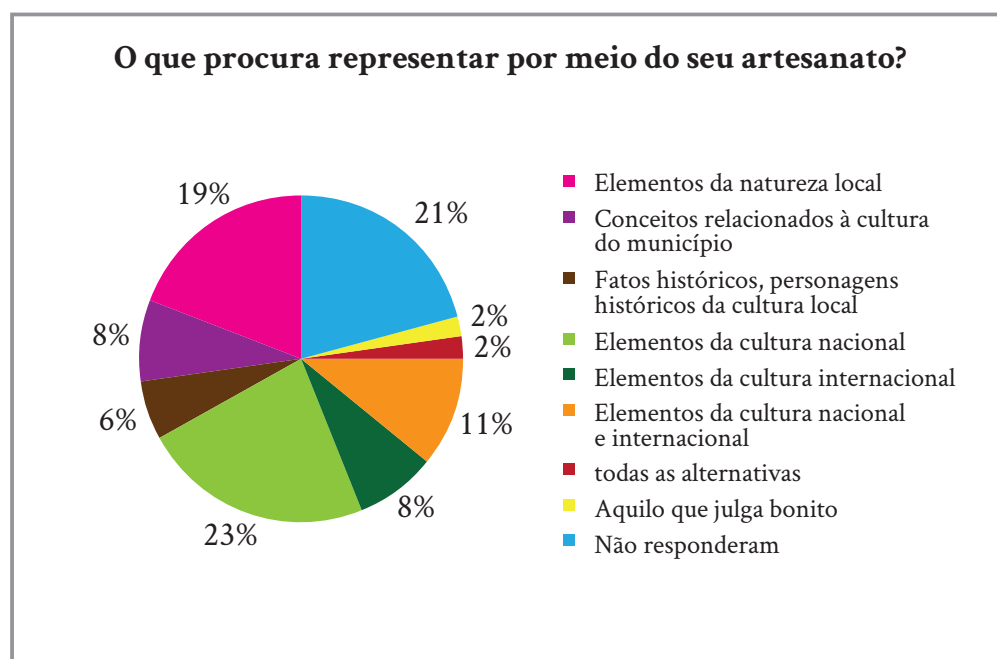
Fonte: Elaboração própria (2015)

A matéria-prima indicada como mais recorrente pelos entrevistados são os tecidos (46%), materiais recicláveis de coleta na zona urbana (11%), pedrarias (11%), materiais de uso primário — como madeira (8%), barbante (8%), EVA (4%) —, e outros (10%), como argila, fita, jornal; 2% não responderam.

Com sua produção, segundo os entrevistados, procuram representar elementos da cultura nacional (23%) ou da natureza local (19%), elementos da

cultura nacional e internacional (11%), apenas a cultura internacional (8%) ou apenas a local (14%); alguns não responderam (21%), apresentaram todos os aspectos citados juntos (2%) ou foram inespecíficos (2%), conforme se observa no gráfico 3. Apenas alguns dos entrevistados apontaram exemplos para a questão representada. Os poucos exemplos dados foram: frutas, paisagens, times de futebol, flores, pássaros e conscientização sobre o meio ambiente.

Gráfico 3 —A linguagem da representação segundo os artesãos



Fonte: Elaboração própria (2015)

Questões relacionadas à produção e comercialização das peças também foram aplicadas, tendo em vista o volume de peças e vendas, os ganhos financeiros, o tipo de produção e o público-alvo. Um total de 56% afirmou que produz mensalmente de 11 a 50 peças; 25% produzem mais de 100 peças; 9%, de 51 a 100; e 6%, até 10 peças; 4% não responderam. A venda mensal destas peças é de 11 a 50 unidades para 52% dos entrevistados; mais de 100, para 15%; até 10 para outros 15%; de 51 a 100 para 12%; e 6% não responderam. No cruzamento de informações, observa-se que existe uma correlação entre o volume de peças produzidas e o volume de peças vendidas pela maioria. Ou

seja, quem produz de 11 a 50 peças mensais geralmente vende todas. Correlação semelhante é vista entre os que produzem e vendem de 51 a 100 peças, em termos quantitativos (na ordem de 9% para 12%). Porém, enquanto 25% produzem mais de 100 peças, apenas 15% vendem este volume. Além disso, se 15% vendem até 10 peças, mas apenas 6% produzem só este volume, alguns não estão vendendo toda a sua produção.

Os ganhos financeiros mensais com estas vendas são baixos para a grande maioria: 1 a 2 salários mínimos para 46% dos artesãos; menos de 1 salário mínimo para 38%; acima de 2 e até 3 salários mínimos para 10%. Apenas 2% ganham de 3 até 5 salários mínimos; 4% não responderam. A venda é feita em sua grande maioria para pessoas em geral (92%), caracterizando a falta de um negócio consolidado, que dê caráter empresarial. Apenas 2% vendem em redes sociais e 2% em distribuidoras, representantes ou lojas. A produção de 77% dos entrevistados é considerada individual e 19% é familiar; 4% não responderam.

Dentre as problemáticas encontradas no trabalho artesanal, destacam-se principalmente o acesso limitado a matéria-prima (25%), a dificuldade de venda (19%), a falta de políticas públicas para o negócio (17%), a falta de apoio de instituições representativas (6%) e esse fator combinado com a falta de políticas públicas (6%), dentre outras questões diversas ou que entrelaçaram mais de um dos fatores elencados.

Dentre os aspectos positivos, 34% apontaram a facilidade de venda, e 31%, facilidade para conseguir matéria-prima; 15% indicam a existência de apoio das entidades representativas; 4% lembram da possibilidade de levar as peças para exposições; outros indicam o prazer de realização (2%), a facilidade para conseguir matéria-prima e vender (4%); a facilidade para conseguir matéria-prima e a existência de apoio de instituições representativas (2%); ou a alta produção devido à mão de obra qualificada (2%). Outros 2% não veem nenhum ponto positivo e 4% não responderam. A falta de políticas públicas e de apoio são portanto bastante relevantes ao se fazer a correlação entre os pontos

positivos e os negativos, ou entre vantagens e desvantagens. O artesanato é um negócio que necessita de apoio para que se consolide como melhor fonte de renda e ajude na indução do desenvolvimento regional, razão pela qual se requerem maiores investimentos do setor público e das entidades representativas. Não bastam a oferta de cursos e a realização de feiras; é preciso criar uma infraestrutura e fortalecer a cultura de consumo das peças artesanais.

Conforme a conversa com os artesãos e o preenchimento do “espaço livre para considerações” (disponibilizado a todos os entrevistados), o artesanato em Ji-Paraná é muito utilizado como depósito emocional, ou seja, traz conforto e satisfação para aqueles que o produzem, colaborando assim para a felicidade e realização. Várias afirmações comprovam esse fato: “O artesanato é uma válvula de escape [...] É uma terapia”; “O artesanato foi como uma terapia na minha vida. Depois vi que era legal, gostei e decidi continuar”; “Para mim o artesanato foi um antidepressivo. Gosto do que faço, gosto de trabalhar [...]”; “Amo a minha profissão [...] no artesanato me encontrei”, dentre muitas outras declarações feitas pelos entrevistados.

Outro grande ponto observado no artesanato local foi a preocupação dos artesãos com a natureza. Muitas das peças eram fruto de reciclagem. Declarações do tipo “diminui grande número de lixo” e “a natureza agradece” foram comuns. A conscientização ambiental dos artesãos de Ji-Paraná foi visível.

A maior reivindicação feita pelos artesãos foi a de um espaço fixo para exposições, em tempo integral e em vários dias da semana. Algumas das considerações livres foram estas: “Deveria ter um espaço maior para podermos trabalhar, deveriam valorizar mais os artesãos”; “Ji-Paraná precisa de um centro cultural com estrutura que possa funcionar a semana toda para exposições e forneça uma melhor condição de trabalho para os artesãos”; “Se tivesse uma área permanente, coberta e com banheiro, ajudaria bastante na comercialização do artesanato”; “O artesanato está precisando de mais incentivo governamental [...] por exemplo, mais espaço para exposição e uma política mais voltada para os artesãos [...]”.

É imprescindível que o artesanato seja melhor considerado, principalmente pela própria população. Muitos artesãos afirmaram não ter seu trabalho reconhecido e fizeram considerações como: “O artesanato devia ser valorizado, pois é um trabalho feito a mão e que tem muito amor, dedicação, criatividade, esforço e tempo.”

5 A LINGUAGEM DO ARTESANATO LOCAL

Foram analisadas as produções de 48 artesãos, com estilos variados. Constatou-se a predominância do tecido como principal matéria-prima, seguido de materiais de uso primário, como sementes e madeira (no caso das biojóias e adereços para decoração), materiais recicláveis de coleta na zona urbana (PET⁵, PVC⁶), pedrarias, barbante, EVA⁷, jornal e cerâmica. A figura 2 ilustra a presença de materiais do tipo. O tecido é utilizado de várias formas (confeção de tapetes, panos de prato, etc.), com decoração também variada (bordados, pinturas, dentre outros). Esse fato mostra que só um tipo de matéria-prima pode fornecer grande variedade de peças.

Figura 2 —Artesanato utilizando tecido



Fonte: Autores deste capítulo (2015)

⁵ PET Poli (Tereftalato de Etileno) – é um poliéster, polímero termoplástico

⁶ PVC – é a sigla inglesa de Polyvinyl chloride, que em português significa Policloreto de polivinila

⁷ EVA – Etileno Acetato de Vinila, um copolímero utilizado na indústria de transformação.

Não foram percebidas características que identifiquem os produtos advindos da cidade de Ji-Paraná, ou seja, não há uma identidade regional para o artesanato. A variação no design dos produtos no sentido de garantir inovação no que é produzido praticamente inexistente. Os desenhos e cores utilizados são sempre muito parecidos. As peças não fazem referência a algo particular do Município ou mesmo do artesão, a grande preocupação está na função estética geral, como afirmou uma das entrevistadas: desenvolve “aquilo que julga bonito”.

Em se tratando dos materiais utilizados, a caracterização da Amazônia é identificada na utilização de sementes para confecção das bijoias. Já no caso dos outros produtos, como tecido, barbante, miçangas, pedrarias e EVA, não há uma relação da origem com a região, porque grande parte da matéria-prima utilizada não é coletada pelos artesãos, mas sim adquirida nas lojas de aviamentos situadas na cidade. As bijoias produzidas em Ji-Paraná, por vezes, são mescladas com outros tipos de artesanato e vão além de serem classificadas apenas como bijoias, pois utilizam peças que não estão dentro dessa área, como as miçangas.

A dificuldade na compreensão da pergunta sobre os elementos que procuravam representar com seu trabalho ou mesmo na leitura do que se produz é um indicativo da característica reprodutiva dos artesanatos confeccionados; ou seja, raramente foi encontrado algo inédito ou que exerça um papel de comunicação identitária, carregando signos locais específicos, para além da função estética ou utilitária.

Além disso, outro fato importantíssimo constatado foi que grande parte dos que tentam representar algo em suas peças o fazem mostrando a cultura nacional e/ou internacional. Revelam que as características e a história do município de Ji-Paraná por vezes são menos explícitas do que a do país ou do mundo; isso acontece não só com o artesão, mas também com o interesse daquele que adquire a peça. Sendo assim, o artesão, tendo em vista o gosto do público, acaba não ressaltando conceitos locais. A figura 3 explicita alguns destes aspectos de cultura nacional e internacional, ao lado de produtos que usam matéria-prima de base regional.

Figura 3 —Exemplos de expressão representativa globalizada

Fonte: Autores deste capítulo (2015)

No canto inferior esquerdo da primeira imagem, é possível ver o elemento da cultura nacional “Galinha Pintadinha” e no canto superior esquerdo são vistas figuras da cultura internacional (personagens de desenho animado), como “Minnie Mouse” e, da série de cinema Toy Story, “Buzz Lightyear”, comprovando-se que nas feiras são facilmente encontrados produtos da cultura nacional e da internacional juntos.

Em se tratando de definição, as culturas, doutrinas e ideologias são os pontos que colaboram muito na caracterização de um povo. O artesanato, por ser produzido e comercializado dentro de uma região, tem um papel fundamental na cultura e até mesmo na história do lugar. Ele é uma grandiosa forma de manifestação cultural. O artesanato em Ji-Paraná, mesmo não contendo uma característica específica do lugar, acaba se mostrando como uma mistura de heranças ou origens da formação do Município e, por extensão, do Estado de Rondônia. Ao passo que os pioneiros vieram desbravar Rondônia, trouxeram consigo suas próprias culturas. A construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré fez migrar para Rondônia estrangeiros de diversos países; as fases de exploração da borracha também fomentaram a migração de pessoas de vários lugares do país, especialmente do Nordeste; somem-se a estes dois fatos as fases da garimpagem da época do ouro, que carregaram a entrada de trabalhadores de diversos lugares do país. Além disso, existe a grande influên-

cia indígena. Assim, Rondônia foi e está sendo formado com uma multiculturalidade ímpar. As manifestações culturais são marcadas por fatos do tipo. A falta de uma genuinidade local é característica de uma cultura que ainda está sendo construída, tendo como base um mosaico enorme de influências, conforme se constata no Plano de Desenvolvimento do Arranjo Produtivo Local do Artesanato de Rondônia (RONDÔNIA, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente o artesanato caminha nas mãos do homem, a partir do momento em que se tornou necessário construir artefatos para auxiliar na sobrevivência. Ele tem um grande papel cultural, traz consigo as ideologias e vivências daqueles que o fazem e também dos que o apreciam. Por se tratar de uma cultura cumulativa, ou seja, um saber passado de geração para geração, carrega consigo técnicas já utilizadas há muitos anos, desempenhando assim um papel fundamental na história de um lugar.

A variedade do artesanato é enorme, desde a cerâmica até uma peça de roupa, um pano de prato, uma linha de pesca, um objeto de decoração, etc. No município de Ji-Paraná, o artesanato apresenta influência indígena, dos imigrantes e também dos próprios brasileiros originados em outros estados que vieram para Rondônia. Isso faz com que sua maior referência seja a mistura de heranças ou origens da formação do Município e, por extensão, do Estado.

A influência cultural de outros lugares no artesanato de Ji-Paraná é tão grande que as peças produzidas fazem uma costureira referência à cultura nacional e internacional. Isso não acontece apenas na produção de algum tipo de peça, mas sim se repete nas várias modalidades de produção ou tipos de matéria-prima. O produto de artesanato que mais faz referência ao regional são as bijoias. Todavia, as peças visualizadas, por vezes, se integram com outras. Em se tratando das matérias-primas utilizadas, o tecido é o vencedor. Ele fornece grande variedade de escolha para a produ-

ção das peças: confecção de roupas, tapetes, panos de prato (material muito produzido no município), fraudas, etc. Em geral, nestas e outras produções, existe preocupação dos artesãos locais com o meio ambiente. Muitos mencionaram temas como conscientização ambiental e reaproveitamento — no caso das peças que são produzidas com restos de algo ou com materiais que provavelmente seriam descartados.

Em Ji-Paraná o artesanato não funciona apenas como um fator cultural, também desempenha papel fundamental na realização dos artesãos. Para eles o artesanato fornece muito mais do que dinheiro, resulta em alegria e satisfação. Parte dos entrevistados afirmou ter começado a trabalhar com o artesanato depois de algum momento difícil em suas vidas e que ele ajudou na construção da sua felicidade e realização.

O artesanato local também não possui uma linguagem específica. Possui grande influência cultural e, sendo o resultado da mescla de vários povos, acaba não apresentando alguma característica que faça referência apenas ao Município. Esse fato pode ser resultante de que grande parte dos artesãos desenvolve suas atividades há pouco tempo, e não só de tendências de mercado.

A facilidade para venda e o encontro da matéria-prima indicam condições contraditórias, às vezes. Foram apontadas como os maiores problemas e também como os principais pontos positivos, entre os artesãos entrevistados. Os meios de apoio fornecidos aos artesãos até o momento — como a Femarte — estão sendo primordiais no suporte aos artesãos. Ainda assim, seria necessário um olhar mais atento para tal área, tanto dos órgãos representativos e das instituições governamentais quanto da população ji-paranaense, seja no incremento do apoio institucional e elaboração de novos projetos de desenvolvimento, seja na maior valorização (real) dos produtos.

O artesanato de Ji-Paraná carece de maior consolidação na sociedade, pois gera uma economia ainda insipiente. Uma das ações para potencializá-lo seria a

criação de um espaço de exposição fixa das peças, sem taxação, onde todos os artesãos teriam a oportunidade contínua de venda. Isso daria mais tempo e conforto para comercializar as peças e atrairia a população para melhor conhecer, apreciar e aproveitar o artesanato local em suas diversas formas. Não por acaso, a criação desse espaço fixo foi a ação mais reivindicada pelos artesãos entrevistados.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed., São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROSO NETO, E. **O que é artesanato**: primeiro módulo. [s. l.]: [s.n.], 1996. 43 p.

BRASIL. IBGE. **Cidades**: Ji-Paraná. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=110012&search=rondonia|ji-parana>>. Acesso em: 9 de mai. 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens. 5. edição, v. 2. São Paulo: Atual, 2005.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA DO BRASIL PUBLICAÇÕES LTDA. **Enciclopédia Barsa**. V. 6, São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1986.

JÍ-PARANÁ. Prefeitura Municipal. **Estatuto da Fundação Cultural**. Ji-Paraná, 2001.

_____. _____. **Projeto Femarte**: Feira Municipal de Artesanato. Ji-Paraná, 2013.

MONTAGU, A. **Introdução à antropologia**. São Paulo: Cultrix, 1972.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa:** características, usos e possibilidades. Disponível em <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em: 13 set. 2009.

PROJETO Experimental Artesanato da UFMG. **Diário de bordo de 6/6/2001.** Disponível em: <<http://www.eba.ufmg.br/alunos/kurtnavigator/arteartesanato/6junho.html>>. Acesso em: 4 jun. 2015. (Grupo Renato Melo Dolabella).

RONDÔNIA. Secretaria de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano de desenvolvimento do arranjo produtivo local do artesanato de Rondônia.** Porto Velho: Sepog, 2014.

SANTOS, T. S. et al. O artesanato como elemento impulsionador no desenvolvimento local. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 7, 2010, [s. l.]. **Anais...** [s. l.]: [s. n.], 2010. 14 p.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Professora Juliana Martins Godin, do *Campus Ji-Paraná/IFRO*, pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa. Agradecemos também a todos os artesãos e profissionais que desenvolvem ou apoiam o artesanato no Município, pela contribuição durante a realização da pesquisa.

METODOLOGIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA: CONDIÇÕES E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DOS CENTROS DE IDIOMA DE JI-PARANÁ/RO⁸

Joicy Menta Lima⁹

Luiz Gustavo Minosso Ferreira¹⁰

Andréia Mendonça dos Santos Lima¹¹

INTRODUÇÃO

A língua é um instrumento de comunicação fundamental no contato entre culturas. E a real exigência de dialogar com um mundo sem fronteiras fez com que a aprendizagem de idiomas, principalmente a língua inglesa, se tornasse tema de estudos e discussões no mundo acadêmico, resultando na necessidade de professores capacitados para ensiná-la. Porém, os professores se formam com certa deficiência. Conforme Lima (2009, p. 10),

infelizmente, independente dos métodos e das abordagens utilizadas, a verdade é que a grande maioria dos departamentos de formação de professor(a) de língua inglesa, mormente aqueles que oferecem dupla habilitação, tem falhado na preparação de professores. Assim, acabam colocando no mercado de trabalho profissionais inexperientes, inseguros, sem ou com pouca fluência na língua estudada, portanto despreparados e com muita dificuldade para exercer a docência.

O despreparo de professores, porém, não é um problema exclusivo daqueles que são graduados e lecionam em escolas de ensino regular. Pode-se notar a falta de conhecimento dos que ensinam em escolas de idiomas também. Eles geralmente sabem o idioma com fluência, mas são contratados sem nenhuma experiência e sem conhecimento teórico e didático do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Assim, o professor, ao entrar para a carreira pedagógica na instituição, recebe um treinamento ofertado por seu empregador quanto à metodologia de ensino da escola, objetivando que o novo profissional aprenda a usar o material didático adotado por ela de maneira rápida, eficiente e econômica. Todavia, os treinamentos não passam de um nível superficial; não se discute de onde vieram os métodos e abordagens adotados, nem o porquê de usá-los. Logo, o embasamento teórico sobre o processo de ensino-aprendizagem não é ensinado

⁸ Texto apresentado no Programa de Iniciação Científica Júnior do *Campus* Ji-Paraná do Instituto Federal de Rondônia, durante o ano de 2014 e início de 2015.

⁹ Estudante do Curso Técnico em Informática do IFRO, *Campus* Ji-Paraná. E-mail: joicylima2@hotmail.com.

¹⁰ Estudante do Curso Técnico em Química do IFRO, *Campus* Ji-Paraná. E-mail: lg_ustavo@msn.com.

¹¹ Mestra em Estudos Literários, Licenciada em Letras: Português/Inglês, Professora de Língua Inglesa do IFRO, *Campus* Ji-Paraná. E-mail: andreiamendonsa@ifro.edu.br.

nem discutido, reproduzindo uma visão fragmentada da didática, baseada tão somente em técnicas e desconsiderando o aspecto reflexivo. Segundo Scheibel (2009, p. 14),

É necessário pensar a Didática para além de uma simples renovação nas formas de ensinar e aprender. O desafio não reside somente no surgimento ou criação de novos procedimentos de ensino, ou em mais uma forma de facilitar o trabalho do educador e a aprendizagem do educando. Mais do que isso, a didática tem como compromisso buscar práticas pedagógicas que promovam um ensino realmente eficiente, com significado e sentido para os educandos, e que contribuam para a transformação social.

Ensinar um segundo idioma não se resume a uma simples tarefa que independe dos meios de ensino, pois exige condições favoráveis, capacitação do educador e ambiente propício. Com o passar dos anos, o estudo do processo de ensino-aprendizagem foi intensificado e aprimorado por especialistas que criaram diferentes métodos a serem seguidos para um melhor resultado no ensino. Contudo, lecionar um segundo idioma continua sendo uma prática difícil, já que a maioria das escolas no Brasil, de forma generalizada, não desfruta dos avanços ocorridos nas últimas décadas acerca da prática pedagógica de língua inglesa. Essa deficiência é compartilhada com a crise educacional que o país enfrenta atualmente.

A falta de brasileiros fluentes na língua inglesa acarreta resultados pessimistas, principalmente para o âmbito social e econômico do país. Como afirmam Paiva e Oliveira (2013, p. 1), “[...] segundo o estudo publicado em agosto de 2012 pela British Council, ONG do Reino Unido para oportunidades educacionais e culturais no Brasil, apenas 5% da população brasileira pode ser considerada fluente na língua.” Logo, as oportunidades que o mundo, atualmente caracterizado como sem fronteiras, oferece são cada vez mais minimizadas, diante da falta de uma população fluente em inglês. Tal deficiência pode ser observada desde os primórdios da educação brasileira, que não valoriza o ensino de um segundo idioma. Por isso, este não possui condições favoráveis para ser lecionado. Paiva e Oliveira (2013, p. 1) afirmam ainda:

Para Vinícius Nobre, da Cultura Inglesa, o ensino da língua no País ainda é muito desvalorizado e tem como grande obstáculo a falta de um órgão legislador que garanta a qualidade dos serviços prestados pelas escolas particulares e profissionais do ensino de inglês. “Temos inúmeros exemplos, nas iniciativas privada e pública, de práticas que não preenchem os requisitos básicos para o ensino eficiente de um idioma estrangeiro. Vivemos em uma realidade onde professores são contratados sem qualificação, treinamento, registro e com salários pouco atraentes”, aponta.

Diante de tantas dificuldades e para conhecer de forma específica as necessidades dos professores de língua inglesa, ou melhor, para entender quais são as maiores dificuldades que os impedem de praticar um ensino de qualidade, foi aplicado um questionário destinado aos docentes de escolas de idiomas, especificamente os de inglês, situados na cidade de Ji-Paraná, Estado de Rondônia. Procurou-se, por extensão, verificar as necessidades reais destes professores de línguas com relação à prática pedagógica. E, a partir dessas informações, foi ofertado um curso de capacitação a eles, abordando aspectos teóricos e práticos relativos ao ensino de línguas.

1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos entraram em ascensão, tornando-se uma das potências mundiais, e conseqüentemente impuseram sua cultura e serviram de modelo, com a sua língua, para o resto do mundo. Assim, a língua inglesa se tornou algo fundamental, visto que está sendo consagrada como língua universal. De acordo com Rocha (2015), “[...] o aprendizado do inglês abre as portas para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural. O mercado atualmente considera um requisito básico no momento da contratação que o candidato domine o Inglês.”

Atualmente, no Brasil, o segundo idioma mais ensinado é o Inglês. Ele adquiriu abrangente valorização desde que os Estados Unidos se tornaram uma potência hegemônica e, por conseguinte, o elevou à segunda língua mais falada em todo o mundo. A globalização se deve ao poder político, militar e principalmente econômico que os Estados Unidos exercem no mundo. Logo, a influência

internacional se expande com o mundo do marketing e dos negócios, tornando-se assim a língua da diplomacia, do comércio industrial e da produção escrita.

Como resultado dessa internacionalização, surgiram diversos meios para obter o domínio do inglês, tanto que foi inserido na grade curricular da educação básica brasileira. Além disso, foram criados centros de ensino específicos de língua estrangeira inglesa, cujos cursos são cada vez mais procurados pela população. Entretanto, nem todas as cidades oferecem cursos de graduação em Língua Inglesa, ocorrendo assim ampla defasagem na formação de docentes e havendo com frequência a contratação de pessoas sem a devida qualificação para ministrar aulas.

A partir de 1996, o Conselho Nacional de Educação reintegrou o idioma nas escolas brasileiras e reconheceu o ensino da língua inglesa como uma matéria obrigatória no país, tendo semelhante importância em relação a outras matérias para a formação do aluno. Foi integrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (BRASIL, 1996) como disciplina. Ela possui o objetivo de educar os estudantes sobre a língua estrangeira, proporcionar maior conhecimento a respeito do idioma e consequentemente aumentar as oportunidades no decorrer da vida acadêmica e profissional.

A teoria, entretanto, é bem diferente da prática e torna a realidade distante daquela condição ideal. Poucos professores são capazes de ensinar a língua inglesa de forma que os alunos desenvolvam, até o final do curso ou do período escolar, a capacidade de ler, escrever, ouvir e falar o idioma de forma adequada. Como é um problema que atinge grande parte das práticas educacionais desta língua, principalmente no Brasil, o déficit logicamente está na formação dos profissionais. Além disso, nem sempre os professores possuem condições viáveis para um bom ensino, conforme atestam Ialago e Duran (2008). Mas o problema não é apenas de recursos humanos. Os autores (p. 59-60) afirmam que

professores com pouco domínio oral na língua, salas numerosas, carga horária reduzida, entre outros, fazem com que o ensino de uma língua estrangeira moderna permaneça centrado na leitura, no vocabulário e na gramática, sem a devida atenção à habilidade oral.

Todos esses fatores funcionam como um efeito cascata. Se há necessidade da aprendizagem do idioma, precisa-se de curso para a qualificação e, por conseguinte, professores capacitados para o ensino. Assim, vão se criando vários mecanismos na tentativa de preparar profissionais para as demandas de um mundo globalizado.

2 METODOLOGIA

Em princípio, reuniram-se referências bibliográficas que serviram de auxílio durante a pesquisa, proporcionando um embasamento teórico referenciado aos temas trabalhados, dentre eles: formação de professores de língua estrangeira, teoria das inteligências múltiplas, metodologias do ensino de língua inglesa e metodologia da pesquisa científica.

As principais fontes para o embasamento teórico sobre o tema foram livros e artigos que tratam das reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras, dos guias de ensino para professores de idiomas, das dimensões comunicativas no ensino de línguas, entre outros temas.

Após a coleta do material teórico, foram marcadas reuniões com o intuito de discutir os temas sugeridos para a pesquisa. Com os debates, pôde-se levantar dados sobre a situação atual do ensino de língua inglesa, aplicando as discussões e conclusões obtidas em relação à cidade de Ji-Paraná, Rondônia, onde se encontram os professores que forneceram dados de campo para esse trabalho.

Depois, baseando-se nessas discussões acerca da formação de professores e suas metodologias de ensino, elaborou-se um questionário. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 184), o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

A escolha por esse tipo de instrumento de pesquisa é resultante da análise de suas vantagens, pois como os dois autores ainda citam, um questionário

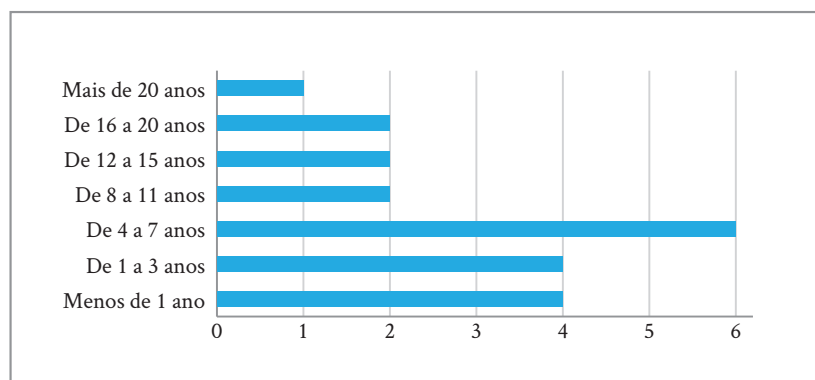
economiza tempo, obtém respostas de um maior número de pessoas em um curto espaço de tempo, além de evitar erros, distorções e intimidações.

As cópias do questionário foram entregues aos seis centros de idioma existentes na cidade, e vinte e três foram preenchidas pelos professores. O instrumento foi constituído de questões fechadas e abertas, direcionadas para identificar as principais deficiências e anseios dos professores em relação ao ensino de língua inglesa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O primeiro problema levantado pela pesquisa corresponde ao tempo de trabalho dos entrevistados como professores de língua inglesa, cujos indicadores estão apresentados no gráfico 1. Constatou-se que a maioria dos professores (aproximadamente 67%) tinha menos de oito anos de prática de sala de aula, enquanto apenas 33% possuíam um tempo de experiência maior que este como professor de língua inglesa.

Gráfico 1 —Quantidade de tempo em que os entrevistados são professores de língua inglesa



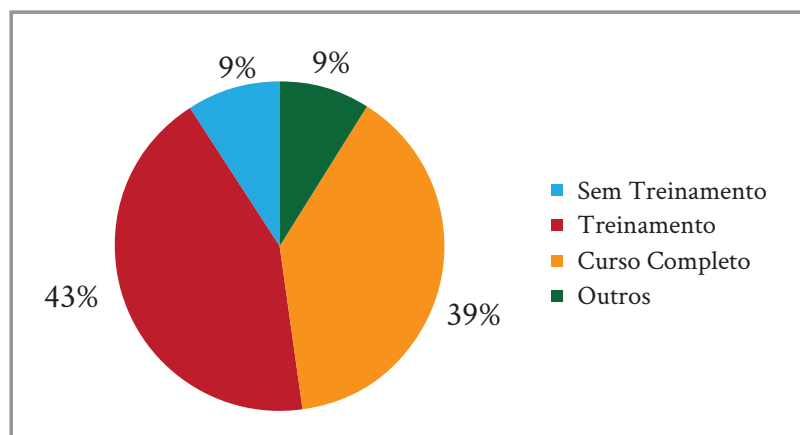
Fonte: Elaboração própria (2015)

Outro dado analisado diz respeito ao grau de formação desses professores, ou seja, se possuíam ensino superior na área em que atuavam ou se apenas possuíam um treinamento ofertado pela escola onde ensinavam. Observou-se

que 44% dos professores possuíam algum curso de nível superior, enquanto 36% estavam cursando a graduação e 20% se limitavam ao nível médio. Dentre aqueles com nível superior, somente 12% possuíam a graduação no curso de Letras. É importante que sejam considerados esses dados na análise, por ser evidente que um curso superior tende a melhorar a desenvoltura do professor em sala de aula.

Visando-se ainda a capacitação profissional dos professores e qual era o tipo de preparo recebido antes de lecionar em alguma escola de idiomas, levantaram-se dados sobre a existência de algum tipo de curso preparatório específico. Foram apresentadas quatro possibilidades de respostas na questão sobre o tipo de qualificação: (1) sem treinamento, (2) curso completo de ensino na metodologia da escola, (3) treinamento de prática pedagógica ou (4) outros, como apresentado no gráfico 2.

Gráfico 2 —Tipo de qualificação profissional recebida pelos professores entrevistados



Fonte: Elaboração própria (2015)

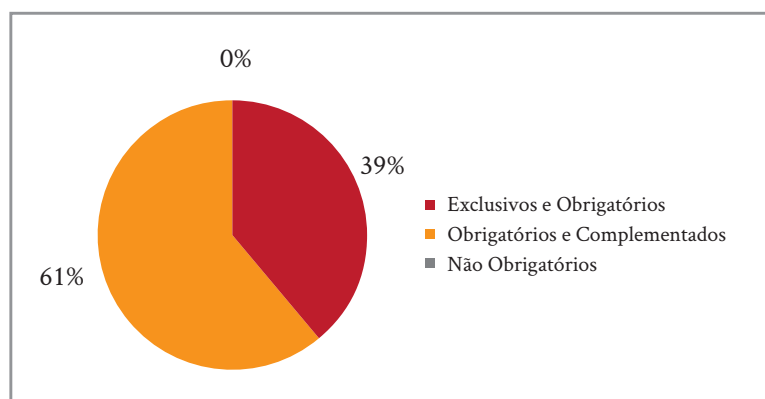
Observou-se que 43% dos professores fizeram algum tipo de treinamento para lecionar em sua escola, enquanto 39% realizaram um curso completo na metodologia da escola e apenas 9% não realizaram preparação alguma antes de lecionar. Cabe frisar que se torna importante algum tipo de qualificação direcionada ao ensino, visto que as escolas possuem materiais e métodos distintos entre si.

Questionou-se também sobre o conhecimento dos termos metodologia e abordagem por parte dos professores. Um total de 67% afirmaram que conhecem o que é abordagem e 95% afirmaram que têm conhecimento sobre o significado de metodologia. Quanto à teoria das inteligências múltiplas, 61% dos professores afirmaram que conheciam, e 39%, que não.

Sobre os materiais didáticos utilizados, observou-se a dificuldade de adaptação por parte dos professores e como era realizado seu uso em classe. Verificou-se que 91% dos professores não tiveram problemas na adaptação, enquanto apenas 9% apresentaram alguma dificuldade no uso dos materiais.

Como exemplifica o gráfico 3, houve três possibilidades de resposta sobre a exigência do uso dos materiais didáticos em classe, separadas em: materiais exclusivos e de uso obrigatório, materiais de uso obrigatório que podem ser complementados e materiais não obrigatórios. De todos os professores entrevistados, nenhum afirmou que os materiais didáticos eram de uso não obrigatório, o que denota a particularidade de cada escola sobre seus materiais e métodos. Um total de 61% afirmaram que os materiais tinham o uso obrigatório, porém podiam ser complementados, enquanto 39% alegaram que os materiais fornecidos pela escola eram de uso obrigatório e exclusivo, não cabendo ao professor confeccionar seus próprios materiais.

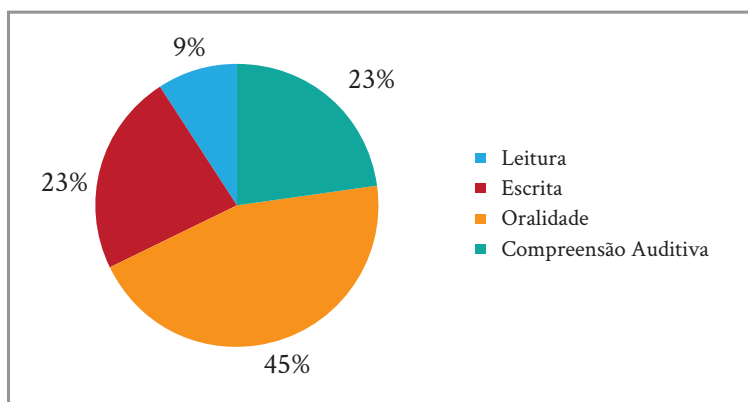
Gráfico 3 —Exigência de uso de materiais didáticos



Fonte: Elaboração própria (2015)

Foram escolhidas as quatro competências desenvolvidas no ensino de línguas: ouvir, falar, ler e escrever. Sobre elas, questionou-se aos professores quanto à dificuldade e à facilidade do ensino, cujos resultados estão nos gráficos 4 e 5:

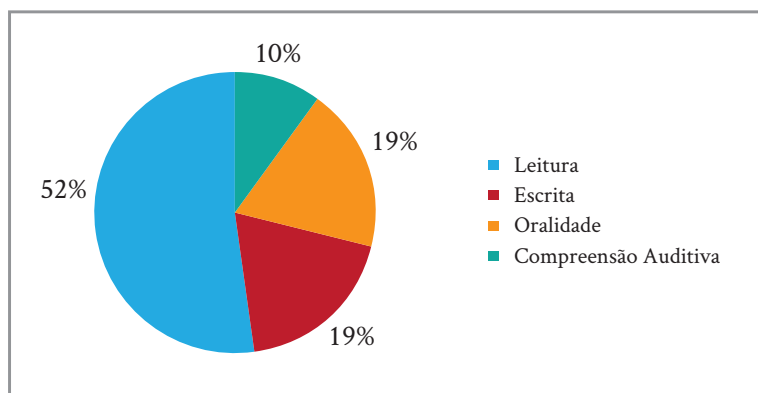
Gráfico 4 —Maior dificuldade de ensino



Fonte: Elaboração própria (2015)

Dentre as condições apresentadas, 45% dos professores assinalaram que a maior dificuldade está na oralidade, seguida da escrita e da compreensão auditiva, ambas com 23%, enquanto as referências sobre a leitura foram de 9% das respostas. A maior parte dos professores, 52%, afirmou que a habilidade mais fácil de ser ensinada é a leitura, seguida da oralidade e da escrita, ambas com 19%; por fim, a compreensão auditiva foi apontada em 10% das respostas.

Gráfico 5 —Maior facilidade de ensino



Fonte: Elaboração própria (2015)

Dando importância à constante preocupação com o aperfeiçoamento dos professores, aplicou-se uma questão acerca do interesse em cursos de qualificação na área do ensino de línguas; 92% dos entrevistados possuíam interesse em participar. Foi oferecida então a esses professores uma oficina de capacitação de 16 horas, na modalidade de curso de extensão, nas áreas em que tinham maiores dificuldades. Todos os professores dos centros de idiomas de Ji-Paraná foram convidados a participar. A proposta também se estendeu aos professores de Língua Inglesa da Rede Pública local e urbana, mas somente 11 professores mostraram interesse e disposição. Esta oficina foi realizada no *Campus* Ji-Paraná do IFRO, nos dias 28, 29 e 30 de junho de 2013. Os tópicos desenvolvidos nesta oficina envolveram inteligências múltiplas e diferenças entre abordagem e método, dentro das seguintes análises comparativas: o Método Tradicional em face da Abordagem Audiolingual, e o Total Physical Response (TPR) em face da Abordagem Comunicativa. O curso fez com que os professores pudessem refletir mais sobre a metodologia de ensino que usavam e ser capazes de aplicar o conhecimento construído no processo ensino-aprendizagem de seus alunos, segundo suas próprias considerações ao longo das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns fatores importantes decorrentes da globalização influenciaram no surgimento da necessidade que existe atualmente por aprender línguas estrangeiras. Eles propiciaram o surgimento de vários métodos diferentes para o ensino de línguas, cujas aplicações variam de acordo com as condições de ensino, objetivo e público-alvo.

Observou-se que há grande procura e demanda em relação à aprendizagem e ao ensino de línguas, entretanto ainda é notada a deficiência na formação de professores, o que acarreta grandes problemas no aprendizado. Grande parte dos atuais professores de idiomas da cidade de Ji-Paraná não possui nível superior na área em que atua — outro fator que influen-

cia na qualidade do ensino. Na maioria dos casos, os professores tinham recebido apenas um prévio treinamento sobre a metodologia da escola, o que certamente restringe e impossibilita o uso das mais variadas técnicas educacionais disponíveis e que são estudadas de forma aprofundada em cursos de nível superior.

Ainda há muito a ser feito quanto ao ensino de línguas, pressupondo a maior responsabilidade aos governantes, que deveriam proporcionar maior acessibilidade para a formação de professores. Contudo, não devem somente facilitar a formação, mas também acompanhar a qualidade dela.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2015.
- IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, nº 23, p. 55-70, jan./abr. 2008.
- LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- MARCONI, M. D.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed., São Paulo: Atlas, 2010.
- PAIVA, T.; OLIVEIRA, T. **Nação Monoglota.** Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/nacao-monoglota>>. Acesso em: 30 set. 2013.
- ROCHA, D. F. **A importância do inglês no mundo.** Disponível em: <<http://www2.ucg.br/flash/artigos/AImportanciaIngles.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

SCHEIBEL, M. F. Didática, identidade profissional e contextualização da prática docente. In: URBAN, A. C.; MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M. F. **Didática**: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

A APLICABILIDADE DA INFORMÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA¹²

Arielly Souza Gomes¹³

Marcele Dalla Vecchia Morales¹⁴

Andréia Mendonça dos Santos Lima¹⁵

INTRODUÇÃO

A tecnologia da informação teve grandes avanços no século XX e desde então passou a fazer parte da vida cotidiana do homem. Assim, a tecnologia mais conhecida hoje é a eletrônica, que engloba aparelhos televisores, aparelhos de som, computadores e muitos outros. O computador é uma das tecnologias mais empregadas, justamente por sua interatividade, uma vez que em uma só máquina podem ser encontradas várias ferramentas, como: mídias de som, de vídeo, softwares e internet.

Frente a isso, o computador já se tornou parte da vida dos alunos, e os laboratórios de informática já são realidade em grande parte das escolas. Em consequência da inserção desta tecnologia na educação, iniciaram-se há algum tempo discussões sobre seu uso na escola, uma vez que foi percebido certo receio por parte dos pedagogos e dos professores quanto à real eficiência dessa nova ferramenta na educação e à problemática de que os professores deveriam também aprender a utilizar novas tecnologias para ensinar seus alunos. Segundo Tarja (2008, p. 18), elas representam a garantia de sucesso do século XXI e a melhoria das habilidades do ser hu-

¹² Texto apresentado no Programa de Iniciação Científica Júnior do *Campus Ji-Paraná* do Instituto Federal de Rondônia, durante o ano de 2014 e início de 2015.

¹³ Estudante do Curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Rondônia, *Campus Ji-Paraná*. E-mail: arielly_jipa@hotmail.com.

¹⁴ Estudante do Curso Técnico em Florestas do Instituto Federal de Rondônia, *Campus Ji-Paraná*. E-mail: maarmorales@hotmail.com.

¹⁵ Mestra em Estudos Literários, Licenciada em Letras: Português/Inglês, Professora de Língua Inglesa do IFRO, *Campus Ji-Paraná*. E-mail: andreiamendonsa@ifro.edu.br.

mano. Além disso, o uso dessa tecnologia eletrônica facilita a formação de indivíduos multifuncionais.

A presente pesquisa verificou os benefícios que a informática traz no processo de aprendizagem da língua inglesa, uma vez que, com a globalização, o aprendizado de outro idioma tornou-se necessário devido à exigência de mercado e necessidade de comunicação. Dessa maneira, com o objetivo geral de colaborar com a aprendizagem de outro idioma de forma mais significativa e com uma construção do conhecimento mais efetiva, esse estudo analisou quais ferramentas o computador oferece e que podem ser usadas no ensino de línguas. Como desdobramento, pretendeu-se analisar os benefícios que a informática traz no resultado final da aprendizagem dos alunos na disciplina de Língua Inglesa, no *Campus Ji-Paraná* do IFRO, uma vez que é sabido que a informática e seus recursos realmente ajudam no processo de aprendizagem.

1 ENSINO E LÍNGUA INGLESA

Com a globalização, o aprendizado de uma língua estrangeira tornou-se necessária, sendo o inglês a língua em comum no mundo dos negócios, dos estudos e das viagens. Ou seja, ele se tornou o elo de comunicação global. Isso fica evidente quando se olha ao redor e se percebe que o idioma já faz parte da vida das pessoas com palavras como: shopping center, hot dog, bike, milk-shake, jeans, etc.

Saber a língua inglesa, no mundo de hoje, faz com que a pessoa aproveite boas oportunidades, como melhores chances ao candidatar-se a uma vaga de emprego, mais chances de ganhar bolsas de estudos, acesso a materiais e livros em inglês, entre muitos outros. Além desses exemplos, há muitas vantagens em se aprender um segundo idioma. Sabê-lo significa ter contato com novas informações e interagir entre povos e culturas diferentes.

Frente à importância de se aprender o inglês como um segundo idioma, coube à escola o papel de mostrar os caminhos, de maneira que os Pa-

râmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998, p. 148) apresentam como fundamental

conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que, além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação geral enquanto cidadãos.

Mas como atender a esta premissa? No aprendizado de um segundo idioma não existem métodos milagrosos ou escolas que tornem as pessoas fluentes em inglês em pouco tempo. O aprendizado da língua inglesa é um estudo longo, que exige interesse e muita dedicação do estudante. Porém é possível aprender a língua inglesa com métodos diversos, como assistir filmes, ouvir músicas, ler livros na língua. Ou seja, consiste em utilizar métodos que tragam melhor compreensão, domínio e prazer em estudar, os quais muitas vezes os livros didáticos não garantem ao estudante.

Para que esses métodos aconteçam, é preciso que os professores de línguas se desliguem do processo sistemático anterior e que sigam a tendência atual, a de um método reflexivo e construtivo, que conseqüentemente cria um contexto real e interativo. E tal realidade e interação podem ser oferecidas pela tecnologia, que com seus avanços permitiu a sociabilização do conhecimento. Entretanto, Masetto (2009, p. 139) alerta sobre limitações:

A tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem. A tecnologia reveste-se de um valor relativo e dependente desse processo. Ela tem sua importância apenas como um instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém.

A tecnologia cria um ambiente em que o aluno se sente à vontade para corrigir seus próprios erros e praticar a língua-alvo, ajuda a desenvolver as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e estimula o processo de desenvolvimento da língua. Mas, para que todos esses benefícios aconteçam, não basta a aceitação dos recursos tecnológicos como ferramentas de auxílio no processo de

ensino-aprendizagem. É imprescindível a preparação dos educadores, que muitas vezes descartam esta ferramenta valiosa pelo simples fato de não saberem utilizá-la.

Segundo Morais (2014),

cabe ao professor e demais profissionais buscar programas de formação contínua, percebendo que estamos diante de um novo paradigma, unindo a sala de aula ao mundo tecnológico que nos espera e nos exige ainda mais a cada novo recurso ou ferramenta que surge.

Assim, para o uso de recursos tecnológicos a favor da educação, vários aspectos devem ser levados em conta, como a aceitação e a aquisição das tecnologias e o conhecimento sobre o manuseio.

2 ENSINO, TECNOLOGIA E BENEFÍCIOS

Com a ajuda dos recursos tecnológicos, ficou mais fácil ensinar e aprender, pois as tecnologias conseguem capturar a atenção dos alunos e promovem um ambiente mais interativo e interessante. A cada dia que passa, as novas tecnologias estão cada vez mais ligadas ao processo formativo. Os educadores fazem com que essa ligação se torne uma ferramenta para ajudar na aprendizagem dos alunos e levar o conhecimento por uma caminhada dinâmica e prazerosa para todos os envolvidos no processo de formação.

Entre os recursos tecnológicos, o mais utilizado é o computador, que, em conjunto com alguns componentes, possibilita a troca de experiências e a construção de conhecimento de maneira rápida. Segundo Tarja (2008, p. 47), “[...] a tecnologia atrai mais a atenção dos alunos, o computador torna mais fácil o aprendizado de disciplinas consideradas difíceis, como a Física e Química, e aumenta o desempenho escolar.”

A Internet é um recurso que interliga pessoas do mundo todo, proporcionando a oportunidade de uma realidade comunicativa, além de disponibilizar o acesso a uma enorme quantidade de informações, que permitirá tanto

a professores quanto a alunos uma grande variedade de possibilidades de uso dessa ferramenta. Por isso, uma de suas características principais é de ser uma rede aberta, que permite a aprendizagem cooperativa, pesquisas em grupos ou individuais, troca de mensagens e informações, interatividade, visitas a sites educativos, entre muitas outras possibilidades.

De acordo com Mercado (2002, p. 159), “[...] a utilização da internet cria uma nova dinâmica pedagógica interativa, que, se inserida num projeto pedagógico sólido, contribui para a formação dos alunos”. O autor (p. 160) ressalta que

a Internet na educação poderá mudar em grande parte o perfil do professor, propiciando a diversificação das suas práticas pedagógicas, uma vez que a potencialidade dos seus recursos proporcionará acesso aos mais atuais acontecimentos, as trocas de informações a nível global, a interação entre colegas conhecidos e desconhecidos sobre a melhor forma de trabalhar determinados assuntos, de perguntar e obter respostas sobre dúvidas, métodos, materiais e estratégias de ensino-aprendizagem.

Na aprendizagem de um idioma, a internet oferece a oportunidade de desenvolver as quatro habilidades: de leitura, de escrita, de fala e de audição. No entanto, as novas tecnologias não oferecem apenas a Internet como ferramenta tecnológica, oferecem os softwares educativos, os editores de textos, editores de slides e muitos outros. “O software educativo é um conjunto de recursos informáticos projetados com a intenção de serem usados em contexto de ensino e aprendizagem, afirma Cano, apud Mercado (2002, p. 169). Tais recursos estimulam e auxiliam a aprendizagem dos alunos na resolução de suas atividades e realização de pesquisas. Dependendo do software, o aluno pode aprender a língua inglesa por meio de ferramentas que lhe permitem construir a sua própria história ou qualquer outro tipo de conhecimento, como, dentre diversas outras possibilidades, desenvolver a habilidade auditiva com um simples clique em cima de um objeto. Coscarelli (2006, p. 55-56) enfatiza que

os computadores, em conjunto com os softwares educativos, são utilizados por alunos

e professores no processo de interação com o conhecimento de uma disciplina, ou seja, os textos que veiculam o conhecimento de um objeto destacado para estudo são armazenados na memória não volátil do computador, recuperados sob demanda. Em função da modalidade ou filosofia do software educativo, os textos são trabalhados pelos alunos, sob orientação dos professores, como intuito de promover o processo de produção de conhecimento.

Já os editores ou processadores de textos são programas aplicativos que auxiliam na produção e formatação. Estes programas servem como incentivo à prática da escrita. Segundo Scheffer (2004, p. 82-83),

os processadores de texto são as aplicações que mais oferecem facilidades de uso à medida que permitem escrever textos, escolher tamanho e formato de letras, recortar, copiar e colar trechos, características inexistentes na escrita tradicional. O emprego deste tipo de programa no contexto de ensino incentiva a produção de textos e, ao mesmo tempo, funciona como fator motivacional da prática da escrita.

O Power Point, que compõe o pacote Office da Microsoft, é um programa muito utilizado pelos alunos para a apresentação de trabalhos, pois permite a utilização de imagens, sons, textos e vídeos que podem ser animados de diferentes maneiras. Diante de todas essas características que o computador e suas ferramentas oferecem a favor do processo de ensino-aprendizagem, percebe-se que a informática é um instrumento de mediação que possibilita a interação e a produção do conhecimento de formas variadas e que beneficia a individualidade de aprendizagem de cada aluno, além de promover um ambiente de aprendizagem motivador e interativo, que é fundamental no processo de aprendizagem de um idioma. Assim, justifica-se a ideia de verificar na prática se realmente os recursos tecnológicos oferecidos pela informática ajudam no processo de ensino-aprendizagem e se os alunos melhoram seu desempenho escolar.

3 METODOLOGIA

Este é um estudo experimental comparativo. Ao iniciá-lo, foi feita uma análise sobre quais recursos a informática oferecia e sobre quais poderiam ser usados na realização do projeto. Decidiu-se usar os recursos dos editores Microsoft Office Word e Power Point, bem como da internet, com atividades

produzidas em flash. Depois, para a obtenção de um resultado quantitativo com relação à aprendizagem dos grupos selecionados, foi decidido usar um método comparativo em que se analisariam os resultados de cada grupo.

Assim, foram selecionados dois grupos de alunos do Instituto Federal de Rondônia — *Campus Ji-Paraná* com 36 integrantes cada. Inicialmente, foi aplicada uma avaliação diagnóstica para verificar o nível de conhecimento em língua inglesa de cada grupo. Após isso, decidiu-se um tema para a aplicação de aulas com e sem os recursos da informática: o uso do tempo passado. Planejam-se 4 aulas de 50 minutos em cada grupo, com diferentes formas de aplicação do mesmo conteúdo. Para uma turma foram feitas aulas sem recursos da informática, usando apenas quadro branco e cópias de atividades; já para a outra todo o conteúdo foi ministrado de forma interativa entre os alunos, usando os recursos oferecidos pelo computador.

Dessa maneira, algumas atividades se deram com os recursos do Microsoft Office Word e Microsoft Office PowerPoint, e outras foram realizadas diretamente em sites da internet que tratavam do mesmo assunto. A apresentação das aulas do grupo que usou a informática se deu por meio de slides. A ênfase recaiu nos verbos regulares e irregulares. Os alunos verificaram como identificá-los, diferenciá-los e formular frases nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.

O teste que provou se realmente os recursos da informática ajudariam no processo de aprendizagem e de retenção de informações foi aplicado logo depois de ministrados estes conteúdos. Após as avaliações, os resultados foram computados em tabelas e gráficos, e os números, comparados.

Para a realização desse projeto, as etapas podem ser assim resumidas: levantamento de dados sobre as ferramentas que o computador oferece; seleção de dois grupos para a aplicação de aulas, um com o uso da informática e outro sem; testes; e comparação dos resultados finais. Esperava-se que o grupo que realizou as

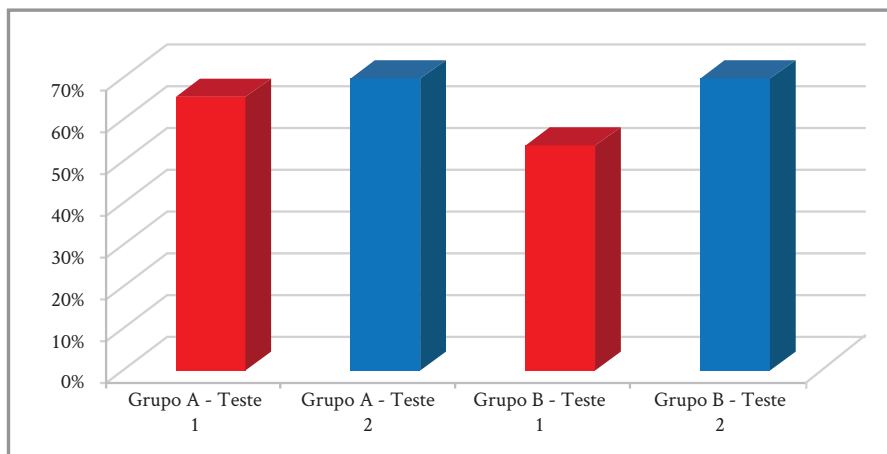
atividades com o uso da informática tivesse um resultado melhor do que o outro grupo e que ficasse comprovado que realmente o uso de tecnologias traz vários benefícios ao processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua estrangeira.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de as aulas iniciarem, foi aplicada uma avaliação diagnóstica, denominada “Teste 1”, com 17 questões objetivas, por meio das quais se verificou o nível de conhecimento de cada grupo em relação à língua inglesa. O grupo A acertou uma média de 11,08 questões de um total de 17 (65% de acertos); o grupo B acertou em média 9,11 questões (54%).

Após as aulas, usando ou não os recursos da informática, aplicou-se a segunda avaliação, chamada de “teste 2”, composta por 30 questões objetivas. Os grupos A e B acertaram uma média de 21 questões, que correspondem a 70% do total. Dessa maneira, compararam-se os resultados da primeira e segunda avaliações e observou-se a evolução de acertos dos dois grupos. Verificou-se que o grupo A tinha 65% de acertos e subiu para 70%, crescendo em 5%. Já o grupo B tinha uma média de 54% e, após o uso da informática nas aulas, obteve 70% dos acertos, crescendo em 16%, conforme o gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 —Evolução dos grupos nos testes de língua inglesa, com e sem o uso



de recursos da informática, no *Campus Ji-Paraná*, IFRO

Fonte: Elaboração própria (2015)

Diante dos dados obtidos, percebeu-se que o uso dos recursos tecnológicos influenciou na aprendizagem, fazendo com que os alunos obtivessem um melhor desempenho na resolução das atividades. Demonstrou-se que essa ferramenta no processo educacional pode ser valiosa e melhorar a qualidade da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças que ocorreram nas últimas décadas fizeram com que educadores buscassem novas alternativas para sua maneira de ensinar, pois a tecnologia de hipermídia invadiu a vida das pessoas e se faz presente em todos os lugares, com objetos como uma simples televisão ou um computador com itens de última geração. Além disso, os meios de comunicação educam por meio deles e sobre eles à medida que informam. É fácil perceber a facilidade com que a geração de hoje se envolve com tais recursos tecnológicos, pois já está familiarizada. Em decorrência dessa presença inevitável da tecnologia no cotidiano, os educadores precisam pensar numa maneira de incluí-la no processo de ensino-aprendizagem, não só pelo inevitável envolvimento das pessoas com as novas tecnologias, mas também pelos benefícios que elas trazem em qualquer campo de desenvolvimento. Dentre as vantagens, estão a maior motivação e interesse, a maior capacidade de atenção e interação, o desenvolvimento do raciocínio lógico e de habilidades específicas. Sabe-se que o aluno desenvolve melhor suas capacidades quando usa um instrumento que domina e que facilita sua aprendizagem. Sabe-se também que quando algo é agradável no processo de aprendizagem, a consequência é um melhor desenvolvimento, pois a afetividade torna o processo mais significativo.

Verificou-se que o uso da informática nas aulas de Língua Inglesa implica num desempenho melhor dos alunos, pois os recursos que são oferecidos por um computador na aprendizagem de um segundo idioma permitem desenvolver as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. Também constatou-se que os alunos, frente a um computador, se sentem mais motivados ao realizar alguma atividade,

seja ela num simples editor de textos ou na interação com outras pessoas por meio da internet. Ainda, percebeu-se que executar atividades com um visual mais dinâmico ou mais colorido influencia na capacidade de atenção e concentração do aluno. Porém, é importante ressaltar que o preparo dos professores é necessário e que as aulas devem ser bem planejadas para que haja um resultado final satisfatório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana (org.) **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo (org.). **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática.** Maceió: Edufal, 2002.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2009.

MORAES, O. **Benefícios das novas tecnologias na educação e na EAD.** In: Blog Superpsicoeducador, postado em 3 nov. 2014. Disponível em: <<http://superpsicoeducador.blogspot.com.br/2014/11/osvaldo-morais-beneficios-das-novas.html>>. Acesso em: 27 jun. 2015.

SCHEFFER, Carmen Cristina Rodrigues. **Tecnologia computacional e desenvolvimento cognitivo: estudo de caso na formação de psicólogos.** São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2004.

TARJA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 8 ed., São Paulo: Érica, 2008.

4

**FRACASSO ESCOLAR: UMA
ABORDAGEM REFLEXIVA***Eudeir Barbosa de Oliveira*¹⁶**INTRODUÇÃO**

Os profissionais da educação cada vez mais recebem incumbências maiores em seu trabalho, seja a partir do sistema de ensino, da sociedade em que trabalham e principalmente de seus alunos. Mas eles nem sempre possuem o preparo adequado e acabam tomando decisões estranhas à sua natureza, no que se refere à identificação de casos e ao modo de lidar com eles.

O ser humano possui uma natureza muito complexa, que exige um cuidado grande nas inter-relações cotidianas, especialmente as de sala de aula, onde são traçadas trajetórias, discutidas as possibilidades, demarcados os pontos de ação; ou então, tudo fica obscuro, contraditório, e o espaço se transforma em teorias que provocam separações. Daí se começa a criar justificativas, a usar as diferenças como empecilho e não como riqueza cultural e humana. A busca por uma aprendizagem motivadora e desafiadora desencadeia uma série de diagnósticos errôneos que podem levar à reprovação e ao fracasso escolar.

Constata-se na prática cotidiana de salas de aula e reuniões que dentre as principais causas do fracasso escolar estão as seguintes premissas: a) a carência geral da criança que, por estar nesta condição, não aprende; b) a carência cultural, quando a criança é “desprivilegiada” de uma série de conhecimentos, impedindo-a de inserção social; c) a falta de tempo dos pais para estarem com

¹⁶ Professora/Pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Católica de Rondônia; pós-graduada em Metodologia do Ensino na Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal de Rondônia, pós-graduanda em Educação Especial e Inclusiva e Mestranda em Psicologia. E-mail: debarbosa@gmail.com.

os filhos, gerando falta de afeto, dentre outras deficiências de relacionamento; d) a indisciplina, cuja culpa é relativizada muito diversamente entre os profissionais; e) a desnutrição, que os educadores afirmam ser um dos motivos que levam a criança a ter dificuldades de aprendizagem; f) e por último as barreiras cognitivas, que levariam à incapacidade intelectual.

As condições em que estas premissas são construídas instigam educadores e pesquisadores a cada dia; elas envolvem a história cultural de cada indivíduo e sua integração na sociedade, a relação familiar, as questões políticas e fundamentalmente a formação dos profissionais da educação.

Tem-se aqui o resultado de uma pesquisa feita junto a professores da rede pública de ensino, para verificar o que leva realmente à não aprendizagem dos alunos. Especificamente, pretende-se demonstrar como as perspectivas desses professores se dão na Rede Estadual de Educação do Município de Porto Velho/RO e como elas se sustentam diante das teorias educacionais dos últimos tempos. Pela convivência com o atual quadro do fracasso escolar, pretende-se ainda, com este texto, enfatizar as consequências dos mitos na aprendizagem escolar, lembrando que é importante ter consciência do quanto as pessoas se transformam ao longo da vida e de como as experiências atingem a todos, desde o nascimento. O público-alvo foram os docentes de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental na zona urbana do município de Porto Velho. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2012, por meio de um questionário. Os professores envolvidos eram todos pós-graduandos. A opção por este perfil se deve à necessidade de detectar o quanto alguns diagnósticos equivocados ainda influenciam no fracasso escolar, mesmo quando os professores já estejam avançando em sua formação.

1 O FRACASSO ESCOLAR: AS POSSÍVEIS CAUSAS DA NÃO APRENDIZAGEM

De acordo com Patto (1990, p. 395), falar sobre o fracasso escolar nos dias de hoje para profissionais da educação não é tarefa nada fácil: se para alguns é assunto bastante familiar, para outros a falta de conhecimento pode

provocar resistência. O fracasso escolar se impõe de forma crescente e persistente, caracterizando-se por repetências sucessivas, evasão escolar e dificuldades de aprendizagem de diferentes ordens. O autor acrescenta:

Há várias décadas, vivenciaram-se altas taxas de reprovação e evasão devido à lentidão de mudanças no quadro educacional. Professores, supervisores e pesquisadores, quer como cidadãos, quer como profissionais, estão envolvidos nesse problema. A necessidade de mudança é de fundamental importância, especialmente com uma nova visão de futuro para a vida cotidiana. Trata-se de um desafio premente, num mundo cada vez mais interdependente e inacreditavelmente imprevisível.

Na escola, a criança entra em contato com uma série de conhecimentos que ela não pode vivenciar diretamente, mas que lhe possibilitam uma compreensão mais ampla do mundo que a rodeia. Nesse contexto, vale uma reflexão de Freire (1987, p. 39): “Ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Torna-se comum o surgimento, em todas as instituições educativas, de “crianças problemas”, de “fracassadas”, disléxicas, hiperativas, agressivas. Esses problemas passam a fazer parte da identidade da criança.

Uma das justificativas que hoje mais arraigadamente perpassa as representações dos professores no que se refere ao fracasso escolar é o da criança carente que não aprende (PATTO, 1990). Vivenciando a realidade existente nas escolas públicas, não há como negar que as condições materiais de vida da maioria das crianças são de fato extremamente precárias, condicionando frequentemente um quadro de alimentação deficiente, falta de atenção, de carinho e de estímulos em casa, de informações, de contatos com a língua escrita. Há ainda a necessidade de a criança ajudar a família, seja trabalhando, seja tomando conta dos irmãos. Isso não significa, porém, que a criança não aprende por ser pobre.

A teoria da carência cultural baseia-se na ideia de que o ambiente carente em que os indivíduos das classes “desprivilegiadas” vivem gera deficiências pessoais, motoras, perceptivas, afetivo-emocionais, de linguagem, entre outros, que impedem uma inserção social adequada. Assim, as crianças, por não possuírem conhecimentos, habilidades e nível intelectual suficiente para

se sair bem na escola, não conseguem usufruir das possibilidades de escolarização que lhes são propiciadas.

A falta de tempo dos pais também é um fator relevante, pois as crianças, em seus tempos livres, buscam ambientes nada saudáveis, capazes de moldar sua personalidade de forma controversa. Quando se diz que a criança não aprende porque é indisciplinada, é preocupante. Tudo, pois, é passível de interferência no processo de formação da criança e, por isso mesmo, precisa ser visto, revisto, melhorado, transformado. A indisciplina na aula reflete comportamentos que condicionam os professores a assumirem um papel que deve ser interveniente e criativo no processo educativo.

Durkheim, in La Taille (1992), diz que “[...] o desenvolvimento moral das crianças depende da ação dos adultos, dos pais e dos mestres na escola. [...] Deve-se desenvolver na criança o espírito de disciplina, ou seja, o gosto pela regularidade, pois toda moral repousa sobre esta regularidade”. Acredita-se que a indisciplina na escola é consequência da sociedade, da família, da escola, do professor, por influência da TV e de toda a mídia, o que demanda uma atuação organizada e articulada em todas as frentes. Cabe ao professor refletir sobre a sua prática, fazer uma autocrítica, assumir seu papel de agente histórico de transformação da realidade e não somente resgatar valores do passado, mas estar aberto aos novos valores emergentes, em função das necessidades colocadas pelas contradições sociais, políticas e econômicas.

Para Patto (1990), afirmações de que dificuldade de aprendizagem tem como causa a desnutrição também são muito frequentes entre educadores. Alguns pregam que a desnutrição leva a problemas de aprendizagem, como se a desnutrição deixasse sequelas irreversíveis no sistema nervoso central, levando as crianças aos níveis mais baixos de inteligência.

Numa pesquisa realizada por Fernandez (2001), foram levantadas várias questões visando esmiuçar as afirmações sobre a desnutrição e suas consequen-

ências orgânicas nas crianças. Raros casos foram encontrados em que a doença causou lesão irreversível em seu Sistema Nervoso Central (SNC), mas, nesses casos, o impacto sobre o organismo é tão forte que algumas crianças morrem nos primeiros anos, não chegando, portanto, à idade escolar. Há casos que podem levar a uma desnutrição leve, o que apenas sacrifica o crescimento físico. Exames laboratoriais indicam que a criança é “normal”, com exceção de um déficit de peso e estatura em relação a sua idade. Deve-se salientar que grande parte das famílias sofre uma constante irregularidade alimentar, quer em termos de quantidade, quer em termos de qualidade. A má alimentação é real na população escolar e suas famílias – fruto da falta de recursos ou até mesmo de informação para adquirir alimentos de qualidade. No entanto, não se observa que a irregularidade da alimentação diária tenha trazido mudanças na qualidade do potencial dessas crianças para a aprendizagem, uma vez que falam, brincam, jogam e aprendem tantas outras coisas. A aprendizagem escolar envolve os mesmos esquemas cognitivos presentes em complexas atividades diárias.

Uma das queixas frequentes no dia-a-dia da escola, observadas em minhas atividades em salas de aula e em sala de recursos ou de atendimento a pessoas com necessidades específicas, na Rede Estadual de Educação de Porto Velho, Rondônia, refere-se ao desinteresse dos pais; porém se observa que o constante contato entre pais e escola limita-se a uma postura de cobranças e exigências. Na medida em que não correspondem a tais exigências, os pais são interpretados como pessoas desinteressadas pelo que ocorre na escola e aprendizado do seu filho. Por sua vez, a família deposita suas funções e delega suas responsabilidades à escola. Cada vez mais os alunos vão à escola com menos limites trabalhados pela família. Ocorrem situações em que as escolas assumem o papel de chamar a atenção dos pais para seus deveres disciplinares.

Muitos professores se queixam da capacidade intelectual de alguns alunos, que varia desde a prontidão para a alfabetização e a lentidão na assimilação dos conteúdos até a deficiência intelectual ou cognitiva. Mas esse paradigma não é suficiente para afirmar deficiências; seria necessário um laudo clínico.

A escola muitas vezes usa pontos de vista não científicos para justificar embaraços causados pela angústia do desconhecido. Fonseca (2000, p. 282) afirma:

A criança com [...] dificuldade de aprendizagem manifesta uma significativa discrepância entre a sua inteligência e os seus resultados escolares. É uma criança de inteligência normal, que não apresenta qualquer insuficiência mental, mas que no entanto não aprende a ler ou escrever.

Qual a razão de seus fracassos então? Que pontos de vista os professores estão tendo a respeito? É o que se observará no subtítulo a seguir.

2 PRINCIPAIS CAUSAS DO FRACASSO ESCOLAR

O que tem gerado a evasão e a repetência escolar encontra explicações nas relações humanas, ou seja, na forma como os alunos são encarados, a partir de seus problemas. O ideal é que todos os alunos sejam vistos como elementos principais para a construção de uma nova realidade social, cultural e intelectual. As diferenças existem, assim como as igualdades. Todavia, a tendência é que sejam reforçadas as diferenças (o que não consiste em valorização, mas em crítica negativa); estas existem entre os indivíduos (interindividuais) ou em cada um deles (diferenças intraindividuais). É preciso valorizá-las, pois representam uma cultura muito rica. O verdadeiro ideário da educação consiste em dar oportunidades a todos de expor os seus valores. Entretanto, muitos ainda se concentram apenas no senso comum, apegam-se a visões tradicionalistas, e então ocorre a estratificação de um conhecimento que deveria ser integrado em suas várias dimensões (FERNANDEZ, 2001).

Um dos principais questionamentos em relação à não aprendizagem escolar ou à dificuldade para ser atingida diz respeito ao que consideram “falta de cultura” (como se isto existisse), sempre que um não se enquadra no modelo adotado. Assim, quem se mostra demais é um delinquente; quem se acomoda, fica quietinho na sala, sem abrir a boca, acaba como um preguiçoso. Existe um perigoso meio termo, que torna a realidade muito perversa. Não é o aluno que procura atingi-lo; a escola procura conduzi-lo para este contexto. Geralmente, vale-se de fatos absolutamente concretos, como condição econômica

e local de procedência, ou subjetividades, como a capacidade de aceitação do que é imposto, sem questionamento. Sem dúvida, esta educação é aquela que pretende o Estado, para manter a sua dominação e não ter que aplicar maiores dispêndios na infraestrutura das escolas.

Davis e Oliveira (1995) dão um exemplo do pensamento equivocado daqueles que acreditam que as crianças de famílias de baixa renda fracassam na escola em função de supostas limitações de linguagem, tidas como pobres, deficientes e ineficazes para expressar o pensamento lógico ou formal. De acordo com os autores citados, a pobreza ainda se transforma num complicador maior. Nesta condição, o aluno com fome, sem materiais escolares, descrente de suas possibilidades, parece não ter capacidade para aprender. Naturalmente que estes são fatores de interferência, mas não podem ser considerados como o caos dos indivíduos. A pobreza não gera a ignorância, vive impregnada dela. Todos os indivíduos são dotados de uma capacidade de aprendizagem. Para que esta seja ampliada, de fato é preciso melhorar os condicionantes internos e externos.

A merenda escolar tem melhorado as condições de aprendizagem, mas não pode ser considerada como o requisito único para tanto; a ela devem estar associados o incentivo, o interesse, o apoio, a compreensão, a capacidade de ensinar e a afetividade. Somente com afetividade é possível haver uma dedicação plena às causas do aluno. Assim, em vez de criar diagnósticos antecipados, o professor irá buscar condições para auxiliar o aluno na resolução de seus problemas, mas sem aliená-lo. Tanto não poderá deixar as coisas distanciadas demais quanto não deverá trazer respostas prontas. Exige-se que o conhecimento seja construído por mais de um: aluno, professor, mídias e outras condições diversas.

Para Davis e Oliveira (1995), a formação profissional implica em grandes mudanças, mas não se limita nisso. Olham para o problema da falta de apoio ao professor, considerando que não há alternativa real para as dificuldades encontradas, visto que, em conselhos de classe, segundo eles, são apontadas causas externas da vida particular da família dos alunos e não há indicação

do que fazer. Requerem com isso um profissional de apoio que seja capaz de orientar os professores nas condições de dificuldade.

É preciso buscar soluções para melhorias, não há dúvida. Ao lado da desnutrição e das verminoses, há muitos outros problemas, ainda mais graves, como as disfunções cerebrais. Até que ponto elas existem? Sabe-se que parte significativa da população brasileira possui alguma necessidade educacional especial, conforme a definição geral da expressão, e que a maioria da população é de classe baixa. Entretanto, seja qual for a condição, todo aluno possui necessidade de um tratamento diferenciado, conforme as dificuldades que apresenta. Criar diagnósticos para crianças com dificuldade escolar pode ser sempre um risco: seja porque há equívocos, seja porque não há preparo profissional para se lidar com os problemas realmente identificados. É muito cômodo enquadrar alunos em certos casos e se eximir da responsabilidade de lutar para a melhoria de sua aprendizagem. Afinal, são estes os alunos que necessitam do maior empenho no ato de educar.

Infelizmente, muitos creem mais na impossibilidade do que na competência. Se um aluno apresenta dificuldades em uma série, uma das primeiras respostas para aqueles que se julgam especialistas em patologia é pôr a culpa em outros professores. Portanto, parece que existe uma “doença” que prolifera série a série, a da incapacidade de aprender. Outros isentam o aluno e adoecem o sistema; quem sabe a culpa é da sociedade, que não oferece condições para a integração; pode ser que o aluno esteja exposto a situações que envolvem drogas, violência, ou que tenha sofrido algum trauma de infância. Tudo isso pode fazer sentido, mas não um impedimento para o ensino-aprendizagem. Cada qual sempre é capaz de fazer a diferença.

De acordo com Collares (1989), o reconhecimento da situação do aluno consiste na condição para uma ação mais eficaz. Somente com esta consciência é possível adotar o melhor conteúdo e a melhor estratégia para o desenvolvimento. As escolas pecaram durante muito tempo por terem se dissociado da realidade do aluno. Todavia, isto implica na busca conjunta de soluções e não de desculpas para desmotivar a ação, seja de alunos ou de professores e toda a equipe escolar.

Se não, a vítima acabará sendo posta como culpada. Ou seja, se um aluno não está tendo condições de estudar, é sinal de que a escola está falhando em alguma ordem, pois deve concentrar esforços para a mudança da realidade negativa.

Uma das indicações para evitar os diagnósticos precipitados é não comparar uma criança com outra. Afinal, cada qual possui ritmos e modos próprios para aprender. Somente quando as diferenças são aceitas é que a dificuldade de aprendizagem deixa de ser um motivo de abandono do desafio de ensinar. Isto, é bom lembrar, em vez de levar à segregação, permite uma valorização do esforço de cada um, e este esforço, quando somado ao dos demais, gerará riquezas incríveis.

3 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Segundo o levantamento feito com os professores, os maiores apontamentos quanto às causas das dificuldades de aprendizagem foram para a “pobreza” e “a falta de acompanhamento dos pais”, seguidos de problemas como carência afetiva, indisciplina e desinteresse dos alunos. A falta de acompanhamento dos pais é fator comum, mas a educação deve se complementar na relação família-escola, enquanto a pobreza não pode ser considerada como um disparador para resultados negativos de aprendizagem. A carência afetiva também é problema sério, mas que não ocorre somente no seio da família, e sim também em sala de aula, na relação professor-aluno.

A indisciplina pode ter relação com vários aspectos, que vão desde a falta de afetividade (de modo que a criança provoca pais e professores para se reafirmar, testar limites, chamar a atenção) até o excesso de permissividade, em casa e/ou na escola. O desinteresse também é um fator que se origina de vários lugares, especialmente na família e na escola, cabendo a esta um sistema de superação, pois uma boa aula depende de motivação, e a motivação gera o interesse.

Há quem aponte a pobreza como um desencadeador de maus resultados de aprendizagem, porém a pobreza é um fator externo, enquanto a construção do conhecimento é interna. O que a pobreza pode provocar é a dificuldade do

acesso a recursos de aprendizagem, mas não impedir o raciocínio, o desenvolvimento da inteligência e o aprendizado.

Algumas afirmativas revelam que ainda há muitos pré-conceitos em relação aos problemas de aprendizagem até mesmo entre os educadores. Muitos profissionais ainda confundem o déficit cognitivo com deficiência de aprendizagem. Porém, ainda existe uma percentagem, ainda que pequena, de educadores que percebem que o déficit cognitivo pode ocorrer em qualquer classe social, independente da família ou escola.

A família é o primeiro grupo social que o homem conhece, é a base da sociedade. É com a família que o indivíduo aprende quase tudo para sua subsistência. É importante ensinar aos filhos que as pessoas observam em nós todos os aspectos positivos e negativos. A sociedade julga-nos a cada dia. É necessário ensinar que a inteligência nasce com o indivíduo, e a escola é a complementação para guiar as pessoas ao enfrentamento do mundo da melhor maneira possível. O comportamento é ensinado no lar e refletido na escola, por meio do tratamento entre as pessoas (GONÇALVES e PERPÉTUO, 2001).

De modo geral, os educadores entrevistados acham que o fracasso escolar se dá devido à superlotação das salas de aula, à falta de interação família/escola, à falta de interesse em mudança de comportamento. Sugerem que, para evitar o fracasso escolar, deve-se ter sempre o objetivo de trabalhar na perspectiva de sucesso.

O professor educador que aceita o aluno tal como ele é, acredita nele e compreende seus sentimentos nas mais diversas situações, proporcionará meios que a criança poderá usar para aprender e se tornar capaz de enfrentar seus problemas. Se a escola não tiver estrutura para acompanhar a velocidade das transformações do mundo contemporâneo, não alcançará os objetivos e interesses do aluno, impossibilitando uma aprendizagem desafiadora, motivadora, baseada na responsabilidade para com o educando. Para que os educadores se desvencilhem

da ideia da “criança carente” que não aprende e atuam em base mais realista, faz-se necessário problematizar e questionar o que se entende por carência e quais as suas implicações na produção e superação do fracasso escolar. Nem sempre a criança sofre carência afetiva. Atualmente, os pais, em busca de uma melhor qualidade de vida socioeconômica para sua família, principalmente para seus filhos, passam boa parte do dia fora do lar. Porém, a recompensa financeira não substitui a afetividade necessária. A falta de afetividade é condenada pela maioria dos educadores. No entanto, muitos pais, carinhosos e interessados pelos filhos, podem estar morando em favelas, enquanto os de classe média ou alta são, às vezes, mais repressivos e rejeitadores do que os primeiros. Há uma insatisfação gerada naqueles que buscam compreender melhor os problemas da escola pública e da criança nela inserida, referente a tantos mitos existentes na educação, que vêm prejudicar a aprendizagem.

Vial (1979), fazendo um retrospecto das argumentações adotadas para explicar o insucesso na escola, afirma que a atitude moralista que atribui a culpa simplesmente à própria criança teve que ser ultrapassada quando os conhecimentos científicos mostraram que diversos fatores poderiam estar atuando de forma a condicionar a dificuldade da criança na escola. Para compreender, é preciso ter esta vontade: aprender a mudar de opinião, aceitar as ideias dos outros, possibilitar a si mesmo rever conceitos, ressignificar modelos já cristalizados, encontrar uma outra possibilidade de intervenção com o real.

Quando não se dispõe de informações e análises fundamentadas, é frequente surgirem elaborações intelectuais procurando dar conta de explicar ou justificar fenômenos ainda não interpretados de forma mais consistente, rigorosa, mais científica. Enquanto diversa, possui aspectos diferenciados e sua percepção perpassa, por formação de juízo de valores, por escolhas ideológicas, por modos e formas de ver e compreender o mundo e suas complexas relações. As pessoas são o somatório de suas heranças culturais, históricas, familiares, sociais, psicológicas, enfim, são derivadas de sua inserção no meio e contexto onde vivem, agem e interagem.

Sabe-se que a indisciplina varia de pessoa para pessoa e depende da concepção da escola e educadores. A criança tem liberdade para buscar seu conhecimento por meio das mais variadas formas, lembrando que existem limites a serem respeitados; no entanto, há aquela escola em que nada “pode”, exige sempre que se esteja obedecendo a ordens e concebe a ideia de que a disciplina é o termômetro da competência do professor. A “rebeldia” às vezes é uma maneira que a criança encontra para se proteger da discrepância existente entre a escola e a necessidade normal e sadia para sua satisfação e prazer.

Não se pode mais continuar contribuindo para que a sociedade padeça com as consequências que a desinformação dos problemas escolares promove; não se pode mais fechar os olhos e calar. Precisa-se urgentemente lutar para que as informações e as novas formas de aprender cheguem dentro das escolas, aos educadores e aos pais. Precisa-se restaurar a dignidade humana, mas só se o fará quando se compreenderem as graves consequências sociais que o insucesso escolar provoca, como a relação inadequada entre a criança e o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro de uma escola, o individual é tão importante quanto o coletivo. Portanto, visões aguçadas e dinâmicas são imprescindíveis no ato de educar. Se a natureza for outra, prevalecerão muitos equívocos, como o ato de impor uma desculpa pela incapacidade de se produzirem melhores resultados em sala de aula. Sabe-se que a inteligência é uma capacidade própria de cada um, e que ela se manifesta de formas muito variadas, conforme o método e o objeto de estudo. Por exemplo, por mais avançado que um aluno seja em Português, não o será em Matemática se os métodos forem falhos, e os conteúdos, desinteressantes.

Durante a pesquisa, procurou-se trazer algumas reflexões que contribuam no sentido de analisar o fracasso escolar. A ênfase está na constatação de que tal questão envolve uma série de fatores, tanto intra quanto extraescolares. Buscaram-se elementos numa perspectiva esclarecedora para aquilo sobre o

que a educação não encontra resposta; possibilitou-se uma reflexão sobre os mitos difundidos na educação, com novos dados, novas informações, novas possibilidades de ações. Houve um olhar e uma escuta diferenciada, focalizando o sujeito-aluno como um ser capaz de caminhar livre de preconceitos.

Identificar tão somente a realidade não basta: é preciso ir além, compreender que a concretização do que se pretende alterar, do que se pretende produzir de mudança e de transformação significativa depende de muito investimento próprio, de políticas públicas adequadas e intensivas e de uma inter-relação de diversas frentes de ação, na relação entre família, escola, sociedade e Estado. Na prática, é preciso saber como fazer, pensar, agir, vivenciar a complexidade inerente ao querer mudar.

A formação do professor em nível de pós-graduação é importante para a melhor compreensão das problemáticas de seu campo de atuação, por oferecer uma discussão mais especializada sobre fenômenos específicos com que os profissionais se deparam. Mas ela também não é garantia de resolução dos problemas ou de superação dos mitos e dúvidas, por si mesma. É preciso construir um roteiro de formação e uma sistemática de trabalho que vá preparando o professor de forma a compreender as reais condições da sua profissão. No caso dos professores, é preciso compreender as questões cruciais sobre ensino e aprendizagem e, notadamente aqui, fracasso escolar. As questões relativas a valorização/desvalorização profissional não escapam a essa discussão, em vieses urgentemente complementares.

O grupo envolvido na pesquisa ainda confunde déficit cognitivo com deficiência de aprendizagem, revelando fragilidade em sua formação de nível superior. Sua impressão de que a superlotação das salas de aula, a falta de interação entre família e escola e o desinteresse por mudanças são motivos para o fracasso escolar está correta, mas é preciso avançar para além deste diagnóstico, a fim de inclusive compreender e combater o que leva a tais condições de trabalho e de relacionamento nas escolas.

REFERÊNCIAS

COLLARES, Cecília A. Lima. Ajudando a desmistificar o fracasso escolar.

In: **Idéias**: Toda criança é capaz de aprender? São Paulo: FDE, 1989.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

LA TAILLE, Yves de et al. **Teorias Psicogenéticas e discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FERNANDEZ, Alicia. **Aprendizagem**: mito e realidade. In GROSSI, Esther Pillar e BORDIN, Jussara. **Paixão de aprender**. 11. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: [S. n.], 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Ana Maria e PERPÉTUO, Susan Chiode. **Dinâmica de grupos na formação de lideranças**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

VIAL, Monique. **Um desafio à democratização**: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Zaia (Org). **Democratização do ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

5

**A PROBLEMÁTICA DA (FALTA DE) INTEGRAÇÃO ENTRE
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO UNIVERSO DAS
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE:
A AUTOCRÍTICA NECESSÁRIA NA REDE FEDERAL¹⁷***Sergio Francisco Loss Franzin¹⁸***INTRODUÇÃO**

Políticas públicas em educação são um conjunto de teorias, normativas e proposições. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura — Unesco (2015), a política de educação profissional é um “[...] conjunto de objetivos que dão forma a um programa de ação governamental na área, condicionando sua execução”, e se estabelece como “[...] uma das várias políticas públicas que o Estado deve empreender como parte de suas atribuições de promoção do desenvolvimento social e econômico.” As políticas são um traçado diretivo que norteia ou deve nortear os processos de desenvolvimento por setor, entidade, região. Elas representam o papel do Estado como modulador das ações a serem empreendidas, seja pelo setor público, o privado ou o terceiro setor (que também conta, muitas vezes, com subsídios governamentais). A criação da Rede Federal de Educação por meio da Lei 11.892 (BRASIL, 2008) — e com ela a implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia — previu um grande incremento de matrículas em cursos de formação continuada, cursos técnicos e de nível médio, cursos tecnológicos e cursos de nível superior, de graduação e pós-graduação. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é colocada como uma estratégia de promover desenvolvimento nestes cursos e paralelamente a eles, em especial pela indução em arranjos produtivos, sociais e culturais locais (APLs).

¹⁷ Extrato de pesquisa relacionada ao desenvolvimento de tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, da Universidade Federal de Rondônia.

¹⁸ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Rondônia; Mestre em Letras e Doutor em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia. E-mail: sergio.loss@ifro.edu.br.

Entretanto, o próprio Governo Federal reconheceu que esta articulação não ocorreu, ou se deu de forma deficitária nos Institutos Federais em seus primeiros cinco anos de implantação, bem como identificou outros problemas críticos, conforme se observa em um Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2013 a). Assim, vive-se a problemática da falta de respostas positivas para uma Rede que deveria ser a solução dos problemas da falta de mão de obra especializada, ao se disporem os dados de eficiência e eficácia das instituições formadoras.

É importante identificar as condições de atendimento na Rede Federal de Educação Profissional para corrigir as falhas na implementação das políticas públicas específicas, a fim de otimização dos recursos públicos e atendimento às necessidades locais, seja no âmbito financeiro (pela indução de desenvolvimento nos APLs), seja na dimensão social (pela garantia de condições de empregabilidade e geração de renda). A abordagem pode então favorecer àqueles que procuram indicadores de efetividade da educação profissional, levantamento de questões críticas sobre o tema e estudo de propostas de intervenção.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a problemática da (falta de) integração entre ensino, pesquisa e extensão no universo das políticas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Especificamente, pretende-se relacionar a autocrítica do Governo às suas novas políticas de incremento para o setor, assim como confrontar indicadores de resultado com metas de investimento. Considera-se principalmente, como objetos de políticas públicas para a dimensão em estudo neste trabalho, o Plano Decenal de Educação, instituído na Lei 13.005 (BRASIL, 2014 a), e outros planos, programas, projetos, metas, acordos, convênios, ações e outras formalizações, seja como política de Governo ou política de Estado.

1 ESTABELECIMENTO E CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Há uma série de questões-chave que são constantemente colocados em evidência quando se trata dos seguintes temas: significado da aprendizagem

para o mundo e o mercado de trabalho, com uma relação entre formação geral e formação profissional; politécnia na constituição das matrizes curriculares, com eixos tecnológicos pertinentes; definição das condições de terminalidade, por módulo ou curso; construção de itinerários formativos lógicos; integração entre disciplinas, em um processo de inter e transdisciplinaridade; verticalidade na oferta de cursos pelas instituições; e, dentre outros temas, carência de professores e os desafios do seu preparo para atuação na diversidade abrangida pelas instituições competentes. Estas questões podem ser vistas, por exemplo, nas novas Diretrizes da Educação Profissional, Científica e Tecnológica estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012 a).

Embora tenha havido investimentos em formação para o trabalho desde a fase jesuítica, as políticas públicas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são um marco e têm sua origem no decreto 7.566 (BRASIL, 1909), que criou as Escolas de Aprendizes Artífices de ensino primário e gratuito com o seguinte fim: “[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.” A metodologia básica consistia na oferta de práticas de ensino àqueles com idade de 10 a 13 anos, envolvendo os conhecimentos técnicos necessários à aprendizagem de uma ocupação em oficinas de trabalho manual ou mecânico, tendo em vista as necessidades das indústrias locais. Uma linha do tempo no site do Ministério da Educação (BRASIL, 2015) mostra o que o Governo Federal considera como os principais acontecimentos desde então, relacionados à educação profissional:

- a) a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, em 1937, por força da nova Constituição Brasileira;
- b) tratamento do ensino profissionalizante como sendo de nível médio, conforme leis estabelecidas pela “Reforma Capanema”, de 1941;

- c) transformação dos Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, pelo Decreto 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, e destas em Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão, em 1959;
- d) fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio da Lei 4.024 (LDBEN), de 1961, que equipara o ensino profissionalizante ao acadêmico;
- e) transformação de Fazendas Modelos em Escolas Agrícolas, transferidas do Ministério da Agricultura ao Ministério da Educação e Cultura, pelo Decreto 60.731, de 1967;
- f) conversão de todo o currículo do segundo grau em técnico-profissional, em 1971, por força da LDBEN;
- g) transformação das Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), em 1978;
- h) instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que transformaria gradativamente as Escolas Técnicas e Escolas Agropecuárias Federais em Cefets, segundo a Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994, em um processo que seria retomado em 1999;
- i) regulamentação da educação profissional e criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), pelo Decreto 2.208, de 1997;
- j) permissão da integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, pelo Decreto 5.154, de 2004;
- k) lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com 60 novas unidades de ensino, em 2005;
- l) lançamento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e lançamento do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, em 2006;
- m) lançamento da 2ª fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a previsão de 354 novas unidades até 2010, instituição do Programa Brasil Profissionalizado pelo Decreto 6.302 e lançamento do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, em 2007;

n) criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incluindo os Institutos Federais, em 2008.

Observa-se um esforço do Governo Federal em institucionalizar a educação profissional e lhe conferir credibilidade, ao longo dos anos de 1900; a partir dos anos 2000, iniciou-se a fase de expansão, sob a expectativa de consolidação da modalidade.

O lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), a partir da Lei 12.513 (BRASIL, 2011 a), consistiu em uma política intensiva de expansão do atendimento na educação profissional. Alterou algumas regras sobre seguro-desemprego e abono salarial e criou outras, como as relativas ao Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES). No artigo 1º da mesma Lei são expressos os seus objetivos:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

A expansão da oferta de formação está caracterizada nos incisos I, II e IV; o inciso III traz uma medida para tentar superar a problemática dos maus resultados no Ensino Médio. A alternativa deve ocorrer principalmente pela articulação entre o Ensino Médio e a formação profissional, na forma concomitante (uma formação geral e uma profissionalizante ao mesmo tempo, com duas matrículas distintas, em uma mesma escola ou não). O inciso V prevê investimento a ser feito, por exemplo, na produção de livros didáticos para a Rede Federal, conforme já vem ocorrendo. São preferenciais no Pronatec os estudantes ou egressos do Ensino Médio público, os bolsistas integrais egressos do Ensino

Médio da rede privada, os trabalhadores e os beneficiários de transferência de renda. Por extensão, contemplam-se as pessoas com deficiência, povos indígenas, quilombolas e aqueles em medidas socioeducativas. Assim, cria-se mais uma política que inclui ações de reparação social. O artigo 4º prevê, além do expansionismo da Rede Federal, os incentivos financeiros da Bolsa-Formação para estudantes matriculados em cursos técnicos e do Ensino Médio ao mesmo tempo (concomitância) e para trabalhadores recebendo benefícios de transferência de renda (seguro-desemprego). A relação entre a política de ensino e a do emprego também aparece no contexto do Pronatec como determinante, notadamente pelo fato de que o artigo 14 da Lei 12.513 (BRASIL, 2011 a) acrescenta ao artigo 3º da Lei 7.998 (BRASIL, 1990) a seguinte previsão:

§ 1º A União poderá condicionar o recebimento da assistência financeira do Programa de Seguro-Desemprego à comprovação da matrícula e da frequência do trabalhador segurado em curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, com carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas.

Dentre outras mudanças e acréscimos, a “Lei do Pronatec” altera também o artigo 10 da Lei 7.998 (BRASIL, 1990), ao instituir o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), para custeio de seguro-desemprego, abono salarial e financiamento do ensino. Acrescente-se ainda que ela prevê, na Lei 11.129, de 30 de junho de 2005, subsídios a entidades sem fins lucrativos (artigo 8º) e a instituição do Programa de Bolsas para a Educação pelo Trabalho aos estudantes de educação superior (prioritariamente com até 29 anos de idade) e aos trabalhadores da saúde; prevê ainda, no artigo 20, a integração dos Serviços Nacionais de Aprendizagem (Sistema S) ao sistema federal de ensino, além de outras medidas.

A recente instituição do Pronatec Aprendiz, que apareceu como mote de campanha para as eleições presidenciais de 2014, é mais um endosso das políticas dispostas na Lei 12.513 (BRASIL, 2011 a). O Programa Jovem Aprendiz, segundo seu Decreto de criação, 5.598 (BRASIL, 2005), regulamenta a contratação de jovens e adultos de 14 a 23 anos de idade (especialmente entre 14 e 18), na condição de aprendizes, mediante a celebração de um contrato com empregadores que os inscrevam em um curso de formação técnico-pro-

fissional (artigo 3º do Decreto). São responsáveis pelos cursos, de acordo com o artigo 8º, os Serviços Nacionais de Aprendizagem, as escolas técnicas, “inclusive as agrotécnicas”, e entidades sem fins lucrativos regulamentadas para assistência e ensino a adolescentes; o artigo 13 ressalta que, “[...] na hipótese de os Serviços Nacionais de Aprendizagem não oferecerem cursos ou vagas suficientes para atender à demanda dos estabelecimentos, esta poderá ser suprida por outras entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica previstas no artigo 8º.” Há, pois, um imperativo aos Institutos Federais para atendimento ao Programa, visto que muitas vezes eles são resultantes da conversão das escolas técnicas/agrotécnicas, ao mesmo tempo em que têm qualificação para o fim disposto. O Pronatec Aprendiz, entretanto, tem algumas regras diferenciadas, que desobriga as empresas contratantes de inscrição dos aprendizes em cursos de formação, pois estes ficam a cargo do Governo Federal, conforme explica a Sala de Imprensa do Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2014 b).

A criação da Rede e-Tec Brasil pelo Decreto 7.589, de 26 de outubro (BRASIL, 2011 b), foi outro investimento alocado no Pronatec para a expansão, por meio da EaD, da oferta de educação profissional no Brasil. Os polos implantados em parceria com as redes estaduais e municipais de educação respondem por grande parte das matrículas, principalmente dos cursos técnicos subsequentes ao Ensino Médio. Um exemplo de oferta preferencial é o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profuncionário), regulamentado no Decreto 7.415 (BRASIL, 2010). Ele consiste em uma condição para cumprir o que prevê o caput do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394 (BRASIL, 1996), que reconhece como profissionais da educação, além dos docentes, “[...] trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.” Ou seja, existe uma necessidade imperativa de subsidiar uma grande quantidade de servidores de apoio das escolas públicas, pela formação técnica subsequente ou concomitante, já que a formação básica geral não os qualifica. Em 2011, a Setec iniciou um

processo de incentivo para que os Institutos Federais passassem a atender à demanda, antes a cargo exclusivo das secretarias estaduais de educação.

O Programa de Bolsa Permanência, instruído pela Portaria 389, de 9 de maio de 2013, do Ministério da Educação (BRASIL, 2013 b), direciona-se pelo esforço de motivar o ingresso e principalmente mitigar a evasão nos cursos de graduação, pela concessão de bolsas mensais àqueles que comprovem baixa renda, nos limites estabelecidos pela Portaria e legislações correlatas. A política de cotas, estabelecida na Lei 12.711 (BRASIL, 2012 b), regulamentada pelo Decreto 7.824, de 11 de outubro (BRASIL, 2012 c) e instruída pela Portaria 18, também de 11 de outubro, do Ministério da Educação (BRASIL, 2012 d), é uma outra tentativa de reparação social, ao prever 50% das vagas de ingresso na graduação das instituições públicas para egressos do Ensino Médio de escolas também públicas e, destas vagas, 50% (25% do total) para aqueles de baixa renda, proporcionalmente distribuídas aos percentuais por raça (pretos, pardos e indígenas) a partir do censo do IBGE da região em que as vagas são ofertadas. A política tem gerado controvérsias, devido a questões críticas relativas aos princípios de equidade e à imprecisão considerada por muitos sobre a definição da raça pela cor e pelo autoconceito dos que assim se declaram, mas está em pleno funcionamento e se estende aos cursos técnicos profissionalizantes também. Do outro lado do montante de vagas, os 50% de concorrência geral (ou seja, independentes da condição financeira e da unidade de egresso) têm a metade da parcela também para pretos, pardos e indígenas com vagas proporcionalmente geradas com base no último censo do IBGE para a unidade da federação em que a instituição ofertante se localiza.

Há diversas outras políticas que devem ser consideradas, mas cuja diversidade extrapola o objetivo deste tópico, que é apresentar apenas linhas gerais do estabelecimento e condução das políticas públicas de educação no Brasil hoje em dia. Todas são atravessadas ou comportadas por planos e programas maiores, como o Pronatec e o Plano Nacional de Educação. Destaque-se, porém, uma menção especial também à Lei 12.772 (BRASIL, 2012 e), que, dentre outros fins, reestruturou o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, mas ainda assim não tem satisfeito às necessidades dos profissionais, conforme atesta o

Relatório de Auditoria do TCU nos Institutos Federais (BRASIL, 2013 a, p. 46): “[...] Apurou-se em pesquisa que a remuneração é fonte de insatisfação para 68% dos professores, constatação reforçada por 64% dos pró-reitores de ensino ouvidos, que concordam que a remuneração pouco atraente dificulta o provimento desses cargos.” Assim, existe ainda um grande investimento de política pública educacional que deveria partir da valorização dos profissionais para maior garantia de sucesso dos demais investimentos.

2 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2002), é muito pequena a distinção entre as duas modalidades, mas convém destacar aqui que a parte documental é muito importante, visto que as bases de discussão envolvem fundamentalmente o Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas da União (TCU) (BRASIL, 2013), o Plano Decenal de Educação para a década vigente de 2014 a 2023 (BRASIL, 2014 c) e legislações específicas. O Relatório é inclusive o mote para toda a discussão relativa à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pois compreende dados privilegiados da Setec sobre a educação profissional e dados do TCU a partir da investigação junto a professores, alunos e gestores nos Institutos Federais, no que se refere à análise das condições de atendimento por estas instituições. Neste tópico, faz-se uma análise do Relatório, problematizando os dados diante das metas do Plano Decenal de Educação.

Gil (2002) inclui os relatórios de empresas como produtos analíticos perenes, razão pela qual se tornam uma das mais importantes fontes de pesquisa, pela sua integridade ao longo do tempo. Nesta abordagem, o Relatório do TCU, institucional, é providencial por conter dados estatísticos e de levantamento in loco nos *Campus* dos Institutos Federais. As informações, diante de legislações e metas estabelecidas, não são um determinante, mas uma referência de debate.

3 POLÍTICAS DE EXPANSÃO E ESTRUTURAÇÃO

A criação dos Institutos Federais (IFs) com a Lei 11.892 (BRASIL, 2008) é a principal expressão evolutiva da educação profissional, considerando-se o volume de investimento desde então, que totalizou 562 escolas: 140 entre 1909 e 2002; 214 entre 2003 e 2010; e 208 entre 2011 e 2014, segundo o MEC (BRASIL, 2015). A mesma Lei, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, define os Institutos Federais, no artigo 2º, como

instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta lei.

Assim, abre-se um grande leque de serviços, que incluem, além da formação profissional verticalizada do nível médio ao de pós-graduação, os cursos de extensão e de formação continuada, a certificação de competências, a formação de docentes para a rede pública, o desenvolvimento da pesquisa, a indução de processos de desenvolvimento, a produção e difusão cultural, científica e tecnológica, e outras finalidades, expressas no artigo 6º da mesma Lei de criação (BRASIL, 2008). Destaque-se aqui o que estabelece o inciso IV deste artigo, em relação ao papel dos Institutos Federais: “orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no [seu] âmbito de atuação [...]”. Isso significa que precisam gerar processos de indução do desenvolvimento, a partir de serviços que sejam requeridos pelas pessoas, órgãos e entidades dos arranjos produtivos. A realização e estimulação da pesquisa aplicada, produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo e desenvolvimento científico e tecnológico, indicados no inciso VIII do mesmo artigo, assim como a promoção, desenvolvimento e transferência de tecnologias sociais, com vistas à preservação do meio ambiente, conforme o inciso IX, caracterizam esta necessidade de imposição dos IFs como instituições de suporte e liderança no cenário em que atuam. A geração de trabalho e renda, com o fim de emancipação do sujeito na perspectiva do

desenvolvimento socioeconômico local e regional, é um dos objetivos expressos no artigo 7º, ao lado daqueles dispositivos que tratam dos serviços já relacionados no artigo que abrange as finalidades. O foco maior é o ensino técnico de nível médio, que deve comportar 50% das vagas, seguido da licenciatura, com 20%; as demais vagas comportam cursos de formação inicial e continuada, de extensão, de graduação e de pós-graduação. Os percentuais do ensino superior, contudo, podem ser revistos excepcionalmente, conforme as demandas sociais da região, segundo o § 2º do artigo 8º.

A Rede Federal de Educação envolve os Institutos Federais e as instituições que não aceitaram a sua conversão em IFs: a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) e o de Minas Gerais (Cefet/MG), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, conforme a Lei 11.898 (BRASIL, 2008). A integração dos Serviços Nacionais de Aprendizagem ao sistema federal de ensino, por meio da “Lei do Pronatec” (BRASIL, 2011 a), consiste no aproveitamento de infraestruturas já existentes para o aumento da oferta em uma rede de baixa eficiência (ou baixo fluxo de entrada) até o momento, diante das metas estabelecidas, por exemplo, no Plano Decenal de Educação (BRASIL, 2014 c).

Os discursos comparativistas sobre os índices de investimento em educação profissional, entre o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) e seus sucessores, tornou-se uma constante, especialmente durante as campanhas eleitorais. Entretanto, a concentração na expansão e estruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica também desencadeou críticas, devido à insuficiência de infraestrutura, de pessoal e de indicadores esperados, chegando até a haver a intervenção do Tribunal de Contas da União (TCU), por meio de uma auditoria entre agosto de 2011 e abril de 2012, da qual resultou o acórdão 506 com os Institutos Federais (BRASIL, 2013 a). Os resultados constam no Relatório do órgão, que teve por esco-

po cinco temas afetos à educação Profissional dos IFs (p. 2):

a) caracterização da evasão e medidas para reduzi-la; b) interação com os arranjos produtivos locais; c) integração acadêmica entre as áreas de pesquisa e extensão; d) iniciativas de apoio à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho; e) infraestrutura e suporte à prestação dos serviços educacionais.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica justifica-se pelas demandas de mercado, mas elas devem ser estudadas em sua especificidade. O TCU (BRASIL, 2013 a) aponta estudos da Fundação Dom Cabral para demonstrar que 45,4% de 130 empresas de grande porte consideravam a oferta de técnicos (em produção, operações, manutenção) para ocupação de seus postos de trabalho como a maior dificuldade de contratação. A mesma Fundação (RESENDE e SOUZA, 2014) indica que, três anos depois, a maior queixa de falta de oferta para contratação era em relação a profissionais “compradores”, em 72% das respostas (contemplando 167 empresas de capital nacional e internacional, detentoras de 23% do PIB brasileiro em 2013). Um total de 33% destas empresas afirmaram haver baixa oferta, e 48%, média oferta de mão de obra para os seus postos de trabalho, de um modo geral. A área de maior escassez, em 47% das respostas, corresponde à de produção ou “chão de fábrica”. Estas informações podem e devem ser contrapostas a outros dados, talvez mais específicos, mas o objetivo maior com esta representação é identificar as carências de demanda de profissionais formados e considerar, inclusive estes, em outras discussões, relativas à inserção no mercado de trabalho, a experiências prévias (em estágios, por exemplo) e a outros aspectos da formação global dos sujeitos, que são requisitos fundamentais de seleção, conforme indicam Resende e Souza (2014): proatividade, capacidade de negociação, visão sistêmica.

Os critérios de escolha dos lugares dos novos *Campus* para oferta de educação profissional na Rede Federal, na primeira fase de expansão (2003 a 2010), estabelecidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnoló-

gica (Setec) e apresentados no Relatório de Audiência do TCU (BRASIL, 2013 a, p. 8), trazem como uma das referências um aspecto intencionalmente redundante:

- a) Proximidade da escola aos arranjos produtivos instalados em níveis local e regional;
- b) Importância do município para a microrregião da qual faz parte;
- c) Valores assumidos pelos indicadores educacionais e de desenvolvimento socioeconômico;
- d) Existência de potenciais parcerias para a implantação da futura unidade;
- e) Atender a pelo menos uma das três seguintes diretrizes: e.1) estar localizada em uma Unidade da Federação que ainda não possui instituições federais de educação profissional e tecnológica instaladas em seu território; e.2) estar localizada em alguma das regiões mais distantes dos principais centros de formação de mão de obra especializada; e.3) nos casos em que o município selecionado pertencer a uma região metropolitana, a escola deverá estar situada nas áreas de periferia.

A redundância corresponde à relação entre as Instituições de Ensino e os Arranjos Produtivos, Sociais e Culturais Locais (APLs). Ela aparecerá novamente como um dos critérios de expansão da segunda fase (2011 a 2012), que inclui a distância mínima de 50 km entre os novos *Campus*, “cobertura do maior número possível de mesorregiões”, “aproveitamento de infraestrutura física existente” (conforme o regime de colaboração com as esferas estadual e municipal) e a “identificação de potenciais parcerias”. A terceira fase (2013 e 2014) envolve indicadores socioeconômicos como requisitos para a expansão da rede, também apresentados no Relatório do TCU (BRASIL, 2013, p. 9):

- a) População dos Estados em relação à população total do Brasil;
- b) Presença das redes federal e estadual de educação profissional e tecnológica nos Estados (esta última apoiada pelo Programa Brasil Profissionalizado);
- c) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada Estado;
- d) Jovens de 15 a 24 anos cursando os últimos anos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em relação à população jovem do Estado;
- e) Número de mesorregiões e municípios presentes em cada unidade da Federação.

A terceira fase direcionou-se portanto pelos indicadores críticos de desenvolvimento decorrentes das condições educacionais. Observa-se que a educação profissional direciona-se para superar os baixos indicadores, especialmente da educação básica. Se antes nasceu estigmatizada como instrumento de reparação social, agora aparece como instrumento de ascensão econômica. O Relatório do TCU (BRASIL, 2013 a, p. 9) traz apontamentos que ratificam a

instrumentalidade tática da educação profissional: “Por um lado, o crescimento do País pressionou a demanda por mão de obra qualificada. Por outro lado, a interiorização das escolas técnicas, reinstitucionalizadas em Institutos Federais [...], poderia contribuir para o desenvolvimento das microrregiões menos desenvolvidas.” Em geral, houve um incremento das unidades já existentes ou da presença de novas unidades nas regiões de maior demanda, consoante a um processo de interiorização como forma de provocar desenvolvimento em regiões estagnadas ou de baixa renda. Conforme o mapa de distribuição das unidades do Ministério da Educação (BRASIL, 2015), a região Norte era a que apresentava o menor número de unidades em 2014.

O novo Plano Decenal de Educação (BRASIL, 2014 c) prevê maior expansão de atendimento na Rede Federal de Educação Profissional em várias metas e submetas, aumentando a problemática de sua própria capacidade. A meta 3, que envolve a universalização do atendimento escolar a toda a população de 15 a 17 anos, traz como submetas a expansão de matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio (3.4) e na modalidade concomitante; envolve também, de um lado, a formação profissional em instituições privadas vinculadas ao sistema sindical e, do outro lado, a formação geral no ensino médio público (3.5). Esta expansão de matrículas é prevista novamente na submeta 8.4, que trata do atendimento ao público de 18 a 24 anos em modalidade concomitante; e na meta 11, que prevê não mais a duplicação de matrículas da educação profissional de nível médio, conforme consta no Projeto de Lei 8.035 (BRASIL, 2009), mas a triplicação. Há também outras expansões: nas metas 13 e 14, que orientam a ampliação do volume de mestres e doutores e das matrículas no *stricto sensu*, respectivamente; na meta 15, que prevê formação em licenciatura a todos professores de educação básica; na 16, onde consta novamente a formação vertical e continuada de professores; e em outras metas, onde as previsões de expansão são menos pontuais ou indiretas. Os Institutos Federais são intensamente envolvidos, dada sua competência para atender em todos os níveis de formação profissional.

3.1 Políticas de ensino, pesquisa e extensão

As políticas educacionais têm como aspecto específico, para educação profissional, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Ela é uma constante que se ratifica na Lei 11.892 (BRASIL, 2008). No artigo 6º, incisos VII a IX, prevê “[...] programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica”, pesquisa aplicada e desenvolvimento tecnológico como finalidades institucionais; no artigo 7º, estas finalidades se convertem em objetivos, notadamente nos incisos III e IV.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, institucionalizadas pela Resolução 6, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012 a), trazem no artigo 7º, como princípios norteadores da modalidade, a formação plena (para a vida social e profissional), o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, a indissociabilidade entre educação e prática social e entre teoria e prática, a interdisciplinaridade curricular, a contextualização formativa e a “[...] articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo”. São princípios norteadores também aqueles concernentes ao respeito ao pluralismo de ideias e condições dos indivíduos, à autonomia relativa institucional e às condições políticas de desenvolvimento. A integração do trabalho, pesquisa e prática social são um desdobramento do tripé ensino, pesquisa e extensão. Novamente tem-se por foco, nas políticas públicas de ensino, o papel das instituições formadoras em favor dos APLs. Não há política de formação profissional da Rede Federal e com ela relacionada que não tenha consonância neste princípio de inserção dos formandos no universo do mundo do trabalho, sob o paradigma do desenvolvimento regional a partir do fortalecimento de cadeias produtivas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais dos Cursos Superiores de Tecnologia estabelecidas na Resolução 3 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), no artigo 2º, inciso I, preveem como um dos objetivos desta

modalidade de formação “[...] incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho.” A previsão requer investimento em pesquisa, para gerar inovação e fomentar produtos, assim como atividades de extensão, para além do âmbito escolar. Disposições afins são encontradas nas Diretrizes das Engenharias. As da Engenharia Agrônômica, por exemplo, dispostas na Resolução 1, de 2 de fevereiro (BRASIL, 2006), do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 4º, inciso VII, estabelecem, no rol dos aspectos de formação exigidos para o projeto pedagógico do curso, o “[...] incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica.” O perfil de formação do mesmo curso, no artigo 6º, alínea “f”, inclui que o engenheiro deverá ou poderá “[...] exercer atividades de docência, pesquisa e extensão no ensino técnico profissional, ensino superior, pesquisa, análise, experimentação, ensaios e divulgação técnica e extensão.” A pesquisa e a extensão aparecem também na enumeração do núcleo de conteúdos (artigo 7º, inciso V, alíneas “g” e “h”), assim como nas possibilidades de ações complementares, que são elencadas no § 1º do artigo 9º da mesma Resolução.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecidas pela Resolução 1, de 18 de fevereiro (BRASIL, 2002 b), do Conselho Nacional de Educação, conforme o artigo 3º, inciso III, traz um princípio norteador de formação que envolve a pesquisa “[...] com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.” O princípio se imbuí então de um ensinamento que deve permear a formação em qualquer curso, de qualquer nível: a pesquisa como estratégia de ensino. Observe-se ainda que a ação docente é transversal na ação do aprendiz, de modo que a pesquisa, como exemplo na escola, tende a se firmar como prática para além dos cursos.

É imprescindível que haja uma articulação entre as atividades de pesquisa e as de extensão. Todavia, de acordo com o Relatório da Audiência do

TCU (BRASIL, 2013 a, p. 35), 72% dos pró-reitores de pesquisa e inovação e dos de extensão afirmaram que “[...] as linhas de pesquisas, poucas vezes, são consequência dos resultados das atividades de extensão nos Institutos Federais.” O Relatório do órgão mostra ainda que é muito baixa a participação de alunos e professores nas atividades de extensão, da ordem de menos de 1% para os alunos e entre 5 e 10% para os professores, nos anos de 2009 e 2010. Por isso, o Relatório traz as seguintes recomendações (p. 38):

a) priorização de pesquisas aplicadas às demandas socioeconômicas locais e regionais, com os projetos explicitando os produtos e benefícios a serem gerados para a sociedade; b) estabelecimento de critérios de pontuação nos editais de seleção de projetos ou a geração de linhas específicas que privilegiem ações de pesquisa e extensão que estejam integradas; c) organização de temas e problemas que podem vir a se tornar linhas de pesquisas, como produto final dos projetos de extensão; d) coleta e sistematização de dados para instituição de indicadores relacionados ao grau de participação de professores e alunos em projetos de pesquisa e extensão; e) o fomento ao estabelecimento de parcerias entre os campi localizados em áreas de menor desenvolvimento econômico e os arranjos produtivos de sua área de influência e/ou o setor público local, bem como a instituição de indicadores relacionados ao grau de interação dos campi com o setor produtivo e ao alcance geográfico de suas ações.

Os modelos de gestão dos Institutos Federais, portanto, haverão de fundar-se em bases conceituais que valorizem a integração entre ensino, pesquisa e extensão não somente no âmbito dos *Campus*, como também na extrapolação de suas atividades como estratégias para o desenvolvimento local e regional.

3.2 Políticas de inovação tecnológica e interação com o setor produtivo

Questões como “inovação tecnológica” também são centrais na abordagem da educação profissional, tanto que o Ministério da Educação (BRASIL, 2009 b) fez um Acordo de Metas e Compromissos com os Institutos Federais, estabelecendo na cláusula primeira, item 16, que haja a “[...] Implementação de Núcleos de Inovação Tecnológica — NIT, e programas de estímulo à organização cooperativa que incentivem a pesquisa, inovação e o empreendedorismo”. O que se espera com esta determinação é a garantia de respostas à sociedade, quanto à natureza dos Institutos Federais. Eles não poderiam induzir suficientemente o desenvolvimento regional sem o incre-

mento da pesquisa aplicada e a difusão dos resultados no meio do setor produtivo. Os NITs são fundamentais para a maior agregação de pesquisadores, a geração de propostas próprias para os problemas locais e regionais e o melhor aproveitamento de oportunidades.

The Global Innovation Index (2014) aponta o Brasil em 61º lugar no ranking da inovação entre 143 países — bem atrás do Chile, por exemplo, que aparece em 46º. No que se refere à relação de eficiência, é colocado em 71º, e o Chile, em 92º. Outro dado que situa a condição do país é a existência do baixo número de doutores formados e inscritos em grupos de pesquisa. O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes (2015) indica, para o ano de 2010, apenas 8.304 pesquisadores no Norte (a região com o pior resultado no Brasil), dos quais 3.877 apenas são doutores, à taxa de 46,7%, portanto; no Sudeste, a taxa é de 73,4%. Em Rondônia, eram 242 doutores dentre 665 pesquisadores, à taxa de 36,4%, ocupando a 24ª posição entre os 27 Estados brasileiros.

Estes dados são importantes para uma análise das condições da inovação no cenário regional, que passam pela formação especializada e têm a pesquisa como questão transversal. A meta 12.14 do novo Plano Decenal de Educação (BRASIL, 2014 c) prevê o aumento da oferta na formação de nível superior, destacadamente em Ciências e Matemática, relacionado com o desenvolvimento do País e a inovação tecnológica. A formação em Mestrado e Doutorado é um desafio que se impõe às instituições, considerando o baixo índice de especialistas neste nível, e mais ainda na região Norte.

A condição para a interação com o setor produtivo pode ser beneficiada com os elevados níveis de especialização, mas é a elaboração de projetos de pesquisa aplicada que consiste em uma das práticas mais oportunas para atingir o objetivo. Os resultados da auditoria do TCU (BRASIL, 2013 a), entretanto, destacam que nenhum dos *Campus* dos Institutos Federais envolvidos apresentou interação com os arranjos produtivos, sociais e culturais locais; destacam também a falta de incubadoras, comum em 52% das instituições envolvidas, e

de Empresas Júnior, em 46% dos casos. Embora a mesma pesquisa indique que 86% dos alunos concordem que o seu curso proporciona uma boa formação para o trabalho e que 73% dos professores corroborem a afirmativa de que os cursos preparam adequadamente para ingresso no mundo do trabalho, a falta de incubadoras e de Empresas Júnior são sinais de falta de investimento em atividades que favoreceriam à inovação e à maior articulação entre os *Campus* e o setor produtivo. A meta 11.1 do novo Plano Decenal de Educação é um dos sinalizadores de política pública educacional que ratifica a necessidade de tal articulação, ao relacionar a expansão de matrículas ao modulador vinculação ao setor produtivo.

Outro aspecto importante que corresponde à interação com o setor produtivo é o acompanhamento do egresso dos cursos — no caso deste estudo, notadamente o que se refere às ações dos Institutos Federais. O Relatório de Audiência do TCU (BRASIL, 2013 a) destaca a falta de iniciativas para a ação, o que impede a melhor percepção da adequabilidade dos cursos; no contexto, considera o estágio como uma importante condição de preparação dos estudantes para a inserção profissional. De fato, as diretrizes curriculares da formação técnica e de nível superior do Conselho Nacional de Educação preveem a prática (BRASIL, 2002 a, b; 2006); no Plano Decenal de Educação (BRASIL, 2014 c), o estágio aparece vinculado à necessidade de expansão na formação técnica de nível médio e de nível superior, nas metas 11.4 e 12.8; na 15.8 o estágio consiste em uma estratégia para sistematizar a relação entre a formação docente e as práticas na educação básica, nos cursos de licenciatura.

Outras ações (diversas) relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa e extensão e, por conseguinte, da inovação e do fortalecimento das relações com o setor produtivo, também podem ser encontradas na Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR I e documento-referência da PNDR II) (BRASIL, 2005; 2012 f), assim como nas demais políticas, programas e planos que tratam do desenvolvimento regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O expansionismo experimentado no Brasil pela Rede Federal de Edu-

cação Profissional, Científica e Tecnológica, ao se tornar objeto de autocrítica, revela um problema de planejamento de grandes proporções, visto que envolve o país inteiro e a tentativa de reparação social por meio de uma educação redentora, a suprir mão de obra e ao mesmo tempo garantir melhores condições de subsistência aos trabalhadores.

A integração entre ensino, pesquisa e extensão deveria ser uma estratégia geradora de inovação e fortalecimento de arranjos produtivos, sociais e culturais locais (APLs), na expectativa de que projetos de pesquisa aplicada e ações extensionistas de articulação entre instituições formadoras e empresas ou grupos garantiriam as transformações econômico-sociais necessárias. Entretanto, segundo os dados apresentados no Relatório do Tribunal de Contas da União (BRASIL, 2013 a), não houve pesquisa aplicada nem articulação com o setor produtivo de forma suficiente. Além disso, as condições de infraestrutura nos Institutos Federais — a principal instituição com potencial de liderança — geraram outras problemáticas de ordem administrativa que inibiram ações esperadas. A falta de laboratórios e de equipamentos, os insipientes incentivos de carreira e a falta de ações para além dos muros dos *Campus* foram apontados como condições traumáticas que requerem medidas urgentes.

No novo Plano Decenal de Educação (BRASIL, 2014 c), o Governo Federal novamente criou metas robustas para uma prática frágil em sua rede. A proposta de triplicação de matrículas na educação profissional, por exemplo, não trará respostas positivas se não forem corrigidos os problemas de infraestrutura e despreparo institucional. A expectativa de se chegar a 10% do PIB para investimento na educação somente surtirá os efeitos desejados se houver melhoria dos processos de gestão, do Ministério da Educação aos gabinetes das Reitorias e *Campi* dos Institutos Federais. Entretanto, o que se tem visto atualmente são cortes no orçamento.

O entusiasmo dos números, que gera ufanismo, pode levar a duas condições: a frustração pela ineficácia, se não houver a correção dos problemas adjacentes aos entraves de gestão; ou o triunfo da eficiência, se as políticas

forem conduzidas segundo os apontamentos de intervenção como estes aqui discutidos e o uso das estratégias que o Plano Decenal de Educação indica ou subentende em suas metas. A autocrítica precisa ser mantida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC, 2002 b.

_____. _____. **Resolução 3, de 18 de dezembro de 2002**. Brasília: MEC, 2002.

_____. _____. **Resolução 1, de 2 de fevereiro de 2006**. Brasília: MEC, 2006.

_____. _____. **Resolução 6, de 20 de setembro de 2012**. Brasília: MEC, 2012 a.

_____. MEC. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em 17 fev. 2015.

_____. MI. **I Conferência de Desenvolvimento Regional**: Documento de Referência. Brasília, 2012 f.

_____. _____. **Política Nacional de Desenvolvimento Regional**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação — PNE**: Projeto de lei 8.035, de 2009.

_____. _____. **Termo de Acordo de Metas e Compromissos Ministério da Educação/Institutos Federais**. Brasília: MEC, 2009 b.

_____. _____. **Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Brasília: MEC, 2012 e.

_____. _____. **Portaria 18, de 11 de outubro de 2012.** Brasília: MEC, 2012 d.

_____. _____. **Portaria 389, de 9 de maio de 2013.** Brasília: MEC, 2013 b.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **MTE articula inserção via Pronatec Aprendiz.** Notícia da Sala de Imprensa do Ministério em 11 de setembro de 2014. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/im-prensa/mte-vai-articular-insercao-via-pronatec-aprendiz.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2014 b.

_____. Presidência da República. **Decreto 7.566, de 23 de setembro de 2009.** Brasília: a Presidência, 1909.

_____. _____. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Brasília: a Presidência, 2008.

_____. _____. **Decreto 7.415, de 30 de dezembro de 2010.** Brasília: a Presidência, 2010.

_____. _____. **Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Brasília: a Presidência, 2011 a.

_____. _____. **Decreto 7.589, de 26 de outubro de 2011.** Brasília: a Presidência, 2011 b.

_____. _____. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Brasília: a Presidência, 2012 b.

_____. _____. **Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Brasília: a Presidência, 2012 c.

----- . ----- . **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: a Presidência, 1996.

----- . ----- . **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília: a Presidência, 2014.

----- . Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria:** TC 026.062/2011-9. Brasília: o Tribunal, 2013 a.

DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL LATTES/CNPq. **Pesquisadores por instituição:** 2010. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Aceso em: 19 fev. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

RESENDE, P. T. V. de; SOUZA, P. R. de. **Carência de profissionais:** um desafio para as grandes empresas brasileiras. São Paulo: Fundação Dom Cabral, 2014.

THE GLOBAL Innovation Index. 2014. **The human factor in innovation.** Fontainebleau, Ithaca, and Geneva, 2014.

UNESCO. **Política de educação profissional.** Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-quality/technical-and-vocational-education/politica-de-educacao-profissional/>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

CANÇÕES BIOGRÁFICAS: A VIDA NA ARTE DE RENATO RUSSO

Xênia de Castro Barbosa¹⁹

Cássia Milena Nunes Oliveira²⁰

Sergio Francisco Loss Franzin²¹

INTRODUÇÃO

A questão da identidade é uma das mais prementes de nosso tempo. Sua problemática tem sido estudada por teóricos diversos (EPSTEIN, 1978; HALL, 2006; CASTELLS, 2000; BAUMAN, 2005), dentre outros, e, do ponto de vista empírico, as identidades têm sido expressas pelos sujeitos sociais de formas variadas e não raro contraditórias.

Se em tempos de “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001) parece razoável que os sujeitos apresentem mais de uma identidade ao longo da vida, a nova dinâmica e flexibilidade das relações sociais não implica necessariamente em uma ética mais compreensiva e acolhedora das diferenças identitárias e culturais, nas várias biografias em que se inscrevem. Diante de interdições, limites e tabus impostos às várias formas de expressão, entendemos que a música — embora não isenta dessas limitações — é um espaço privilegiado para a expressão de identidade como também da própria vida. Nesse sentido, muitas canções são biográficas, expressando em alguma medida as experiências existenciais concretas dos compositores.

¹⁹ Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Rondônia; Doutora em Geografia pela UFPR. Coordenadora do Núcleo de Estudos Históricos e Literários (NEHLI/IFRO). E-mail: xenia.castro@ifro.edu.br.

²⁰ Mestra em História Social pela USP. Doutoranda em História pela USP. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Históricos e Literários (NEHLI/IFRO).

²¹ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Rondônia; Mestre em Letras e Doutor em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia. E-mail: sergio.loss@ifro.edu.br.

Renato Russo, que gostava de compor de forma solitária, nos levou a pensar que muitas de suas músicas foram escritas com intenção biográfica: “Faço nosso o meu segredo mais sincero/E desafio o instinto dissonante”, canta em “Daniel na cova dos leões”, presente no CD *Músicas para acampamento* (1992), da Legião Urbana.

O capítulo resulta de pesquisa bibliográfico-documental que buscou analisar elementos da vida de Renato Manfredini Júnior, o Renato Russo, da Legião Urbana, na obra que nos legou especialmente os elementos que indicam seu posicionamento político. O estudo consistiu, basicamente, da análise de letras de músicas, entrevistas e biografia. Pretendemos demonstrar quais os contornos biográficos presentes na obra de Renato Russo, por meio do cruzamento destas diferentes fontes de análise, a partir principalmente das letras de música.

As fontes de pesquisa foram os discos *Legião Urbana (I)* (1985), *Dois* (1986), *Que país é este* (1987), *As quatro Estações* (1989), *Legião Urbana V* (1991), *O descobrimento do Brasil* (1993), *A Tempestade* (1996) e o póstumo *Uma outra estação* (1997); as entrevistas de Fróes (2003), que compõem o CD *Renato Russo Presente* (datadas de 1994, 1995 e 1996); o DVD *Renato Russo entrevista MTV* (1994), com entrevistas de Carmargo (2006) e Espírito Santo (2006); a biografia *Renato Russo: o trovador solitário*, escrita pelo jornalista Dapieve (2006); e a entrevista de Zobaran e Gomes, “Os novos Rumos de Renato Russo”, da extinta revista *Bizz* (1993).

As músicas da Legião Urbana fizeram e fazem parte de nossas vidas, mas as entrevistas e a biografia selecionadas nos eram estranhas até o momento da pesquisa, embora tivéssemos lido outras, logo depois da morte de Renato, em 1996. Preparar este texto foi uma experiência de política e de nostalgia — características, inclusive, muito frequentes nas músicas da Legião Urbana. Estivemos em um intenso processo de recuperar histórias (as nossas, as do próprio Renato Russo, as de Eduardo e Mônica, de João do Santo Cristo, de Maurício, de Clarisse, de Leila, de Andréa Doria, de meninos e meninas).

Os conceitos basilares do estudo foram os de memória (CHAUÍ, 2003) e biografia (BURKE, 1997). A memória é compreendida pela primeira como atualização do passado a partir de materiais e necessidades psicológicas do presente. Nesse sentido, a memória teria duas formas de manifestação: uma pessoal, introspectiva, interior ao sujeito que recorda, e que é constituída pelo próprio passado deste sujeito e pelo passado relatado ou registrado por terceiros, em narrativas orais e escritas; a outra, de dimensão coletiva, social, é chamada de memória externa ou artificial, ou seja, é a memória gravada nos monumentos, documentos, produtos e relatos da História de uma sociedade.

Burke (1997), além de problematizar a forma como historiadores e biógrafos entendiam biografia no Renascimento (1300–1650), ressalta as formas como apreendemos essas biografias, dando destaque à sensação de “estranhamento”, que é considerada uma pista importante para imaginarmos como era o outro e o seu tempo, bem como discute a origem do termo e sua importância social.

Trabalhamos com a hipótese de que nas músicas de Renato Russo estão impressas marcas de sua vida; de que elas narram, em parte, sua biografia. Tal hipótese adquire relevância na medida em que se inscreve no contexto de uma história oral preocupada com as formas de expressão da subjetividade e de seus registros.

1 CONTEXTO DOS ESTUDOS

O primeiro disco da Legião Urbana, *Que país é este* (1987), reúne canções da época da Aberto Elétrico e revela traços do cenário urbano no qual estas bandas de Renato Russo surgiram, ou seja, o cenário de Brasília, uma das cidades que mais concentra renda no país e que constitui parte de um grande mundo em dicotomia: a capital e a periferia, o central e o periférico, a riqueza artificialmente forjada e a pobreza residual e necessária à manutenção dessa disparidade óbvia.

Sede do poder político do país, ali se concentrava não apenas a renda, mas adolescentes que viviam, de um lado, o processo de transição conservadora/ democrática de abertura política do país, e de outro, toda a efervescência do movimento punk característico do final dos anos 1970, influenciando artistas como Raul Seixas, Léo Jaime, João Gordo e bandas como Ratos de Porão e Garotos Podres. Muitos destes adolescentes criaram redutos de convivência a partir de afinidades e interesses comuns, como a formação privilegiada e o consenso em torno do clima tedioso e modorrento da cidade. Hermano Viana, citado por Dapieve (2006, p. 55), afirma: “Morar lá é barra pesada. Brasília é fria, monótona, depressiva. A capital da esperança ocupa lugares de destaque em estatísticas pouco comuns: é o local, no Brasil, onde mais ocorrem suicídios e onde se consomem mais drogas.”

Conforme se pode observar em Dapieve (2006), foram esses meninos “bem nascidos”, com boa formação intelectual e ligados à cultura punk, que criaram o caldo de cultura do que seria o rock brasileiro típico dos anos 1980. Assim surgiu a banda Aborto Elétrico, que trazia em sua formação inicial André Pretorius (filho do embaixador da África do Sul), Renato Manfredini Júnior (posteriormente Renato Russo — numa referência ao filósofo Jean-Jacques Rousseau —, filho de um funcionário do Banco do Brasil), e Felipe Lemos (filho de um professor universitário). Foi por meio das apresentações dessa banda que Dado Villa-Lobos a conheceu, passando a integrá-la como seu músico mais jovem (quando ainda tinha 15 anos de idade).

Da fase da Aborto Elétrico surgiu o que seria uma espécie de música-síntese, entendida como um manifesto contrário à abertura comercial do país ao imperialismo dos Estados Unidos. Nesta música-síntese, Geração Coca-Cola, percebemos também uma forte crítica ao sistema político-educacional brasileiro, pensado de forma técnica e adequadora, e não questionadora da realidade autoritária que caracteriza o regime de exceção em regra no país. Destacamos que o título da música refere-se a uma expressão bastante vulgarizada na época, utilizada de forma irônica ou pejorativa, com indicação de descrença na nova geração que assumiria o poder político no Brasil. Era questionado se a “geração

Coca-Cola” poderia dar um rumo mais adequado ao desenvolvimento do país, e a resposta dada na música é que aquela geração faria até mais que isso.

Essa temática coerentemente contestadora, tendo em vista a ideologia pela qual advogavam, traz também em seu universo o mundo estudantil permeado por bares, lanchonetes e festivais de música do próprio colégio. E foi em um desses típicos festivais que Marcelo Bonfá (como Renato, filho de funcionário público) conheceu a banda e seus integrantes, com quem se juntou, seguido por Dado Villa-Lobos, que assumiu a guitarra. A banda passou então ao novo nome: Legião Urbana (DAPIEVE, 2006).

O trio tornou-se quarteto quando Renato, em 1984, cortou seus próprios pulsos e ficou impossibilitado de continuar a tocar baixo. Renato Rocha, o Negrete, foi chamado para integrar a banda e postou-se como uma visível exceção no meio, quase um estranho no ninho: era o único negro e pobre, já que sua origem foi marcada por um pai militar de baixa patente e uma mãe evangelizadora na periferia da Baixada Fluminense (DAPIEVE, 2006).

Se a qualidade técnica da banda era questionada, as letras das músicas compostas por Renato Russo alcançavam ampla aceitação social, e logo a Legião Urbana começou a fazer shows fora de Brasília, passando a integrar o elenco de contratados da gravadora EMI-Odeon. O fenômeno de vendas chamado Legião Urbana pode ser encarado a partir de uma confluência de dois fatores, principalmente: a expansão da indústria fonográfica brasileira espelhada no grande sucesso ocidental do Rock’Roll e o terreno fértil que a chamada “década perdida” representava no Brasil em termos culturais — década, pelo visto, não tão perdida assim.

2 SÍNTESE DAS ENTREVISTAS CONCEDIDAS POR RENATO RUSSO

Sem entrar no mérito das discussões sobre os interesses que regem as grandes gravadoras no Brasil, perspectivas de mercado e possibilidades de auferir lucro, o CD *Renato Russo Presente*, lançado pela EMI (2003), foi apresen-

tado como uma homenagem, um presente de aniversário a Renato Russo, que completaria, aos 27 de março de 2003, 43 anos.

Além de músicas inéditas que Renato Russo gravou com outros cantores, como Erasmo Carlos e Paulo Ricardo, o disco contém três breves entrevistas do legionário concedidas a Fróes (2003). Essas entrevistas foram gravadas em anos diferentes: 1994, 1995 e 1996, e abordam temáticas diferentes entre si. Na primeira entrevista, ele reconhece o carinho e fidelidade do público, que se mantém constante, apesar das dificuldades financeiras que assolam o país, ao mesmo tempo que também reconhece que modernamente a cultura é bem de consumo. Renato Russo se pronunciou de forma irônica e bem humorada sobre o papel de certos jornalistas, que ao invés de fazerem reportagem sobre música, fazem apenas crítica, e também sobre a falta de critério em se estabelecer o que é bom, o que deve ser visto, o que deve ser ouvido e considerado “a música do ano” ou o “filme do ano”. O cantor ressaltou a importância da vendagem dos discos para que o artista tenha liberdade de criação dentro das gravadoras, falou das transformações culturais ao longo do tempo, dos novos modelos de família e dos novos valores morais, bem como dos posicionamentos fascistas e conservadores de uma sociedade que não dialoga com a diferença, não aceita as mudanças e julga as coisas de forma antiquada: “Ainda jogamos com uma moral antiga e o mundo todo mudou.”

Em 1995, ano em que foi gravada a segunda entrevista, Renato Russo estava se recuperando das drogas e refletindo sobre sua vida e identidade. Falou sobre seu novo álbum, *Equilíbrio Distante* (1995), composto de canções pop italianas, e comentou sobre sua viagem para a Itália, em companhia da amiga Gilda Matoso, e sobre como reconheceu no estilo dos cantores italianos uma temática parecida com a da Legião: músicas que tratam de ética e amor sem se esquecer da política. Nesta entrevista percebemos também a “organização e o método” de Renato, que seriam ainda mais explicitados na entrevista da Bizz, concedida a Zobaran e Gomes (1993). Ele pensa em títulos para as músicas, faz fichas técnicas, cataloga, experimenta a melhor posição das músicas nas faixas do CD; portanto, não só compõe, mas organiza meticulosamente seu material.

A terceira entrevista apresenta preocupações de Renato Russo com a “ausência de diálogo do Rock”, a não continuidade de bandas antigas e com a facilidade que as bandas novas encontram para fazer música e divulgá-la. De acordo com o músico, as facilidades tecnológicas do momento, como grande número de revistas, gravadoras, equipamentos e um público criado na frente da TV (da MTV, particularmente) têm prejudicado o pensar sobre o rock. Ele acredita que esse tipo de trabalho não perdura e não terá o grau de simbiose que suas músicas têm com seu público. Mostra-se bastante preocupado com esta situação e chega a pedir para o entrevistador deixar “essa conversa” *in off*, apenas entre eles, “pelo amor de Deus”, pois o jornalista já tinha material suficiente, segundo Renato.

A entrevista feita por Zobarán e Gomes (1993), intitulada “Os novos rumos de Renato Russo”, apresenta o cantor da forma como os fãs o percebem e sem se eximir de comentar traços polêmicos de sua personalidade; trata também da Legião Urbana (ainda que o foco seja o letrista/vocalista). Entendemos que a Legião Urbana foi a grande paixão de Renato Russo e para quem ele se dedicou de forma competente e ética, mesmo nos períodos em que estava envolvido na gravação dos discos de sua carreira solo. Renato Russo falou, nessa entrevista, das regras e limites que ordenam sua criatividade, da insegurança com relação à recepção do público, especialmente na hora dos shows, da forma como lida com os fãs, como percebe os exageros que são conhecidos como “religião urbana” e fez um apelo para que os fãs não jogassem objetos no palco. Também comentou sobre as coisas que lhe dão prazer, como a convivência com os amigos, família e trabalho, o tipo de cinema que aprecia, suas influências musicais, sua homossexualidade, o suicídio de Kurt Cobain, fazendo um paralelo com sua própria vida (mas sem querer se comparar a ele), bem como do movimento punk e da renovação dentro da New Wave.

As entrevistas lançadas pela MTV quando dos dez anos da morte de Renato Russo, no DVD *Renato Russo entrevistas MTV*, datadas de março de 1993, março de 1994 e maio de 1995, concedidas a Camargo (2006) e Espírito Santo (2006), revelam características da vida profissional de Renato Russo e

também de sua intimidade e personalidade, sua sensibilidade frente à vida, aos relacionamentos e à própria obra. Na entrevista de maio de 1995, temos um panorama de sua vida artística desde os tempos em que cantava na banda Aborto Elétrico, em Brasília, até um pouco depois da gravação do CD *Músicas para Acampamento*, passando por toda a construção da Legião Urbana, pelas influências que recebeu e por seu posicionamento quanto à forma de lidar com a fama. Enfatizou a música “Pais e Filhos”, que, segundo ele, muitos cantam, mas poucos compreendem. Nesta mesma entrevista apontou as influências musicais da Legião Urbana, embora ela nunca tenha gravado punk: Stranglers, Clash, Sex Pistols, John Lydon (ex Sex Pistols), Gang of Four, The Cure e Joy Division.

3 ANÁLISE DAS CANÇÕES DA LEGIÃO URBANA

A partir do disco *Que país é este* (1987) percebeu-se algo que iria perdurar e seria uma das marcas da obra de Renato Russo: o contar histórias. São narrativas lineares, com começo, meio e fim sobre situações da vida cotidiana de pessoas comuns, em alguns casos elaboradas com uma boa dose de ficção. Percebemos esse tipo de narrativa em “Faroeste Caboclo”, “Eduardo e Mônica” e “Descobrimento do Brasil”. Nesta ele cruza cenas da vida e conversas que ele supostamente ouviu (“Ela me disse que trabalha nos Correios e que namora um menino eletricista/Estou pensando em casamento mas não quero me casar”) com pessoas importantes de sua própria história (“A professora Adélia, a tia Edilamar e a tia Esperança”), a exemplo das professoras do ensino primário.

O que pode ser apontado como biográfico em uma obra vastamente registrada e variada em suas formas e definições? Perceber o eu de Renato Russo em músicas como “A Via Láctea”, do disco *A Tempestade* — o último trabalho registrado e lançado com ele vivo —, é um trabalho que requer cruzamento de datas (o lançamento aconteceu em 1996 e Renato faleceu em 1997) e o conhecimento de que o cantor, em 1996, já era soropositivo, sofria com a “febre que não passa”, mas resistia em ter esperança.

Quando tudo está perdido
 Sempre existe um caminho
 Quando tudo está perdido
 Sempre existe uma luz [...]

Mas músicas como “Faroeste Caboclo” e “Eduardo e Mônica”, que trazem à tona personagens fictícios e que não fornecem necessariamente informações diretas sobre a vida do autor, ou músicas como “As flores do mal”, que tratam de relações cotidianas, nos levam a perguntar até que ponto a obra nos informa sobre as particularidades de seu produtor. Pensar o indivíduo nos remete a um questionamento sobre as características que fazem dele um ser único, singular e de como se orienta no mundo, como se relaciona e manifesta suas percepções desse mundo. O eu, nesse sentido, é a parcela que desconhecemos justamente por ser ela que “rumina” o mundo e o devolve de uma forma peculiar, já codificada, em símbolos. E esses símbolos e impressões, nesse caso específico, norteiam e se manifestam na produção artística, seja de forma clara (que normalmente nos remete ao caráter militante de Renato Russo em favor de alguns temas), ou em construções mais intimistas que, por isso, muitas vezes são desprezadas pela crítica, como os “pequenos” prazeres cotidianos. A simples menção ao “cachorro-quente com as crianças na Fernanda”, na música “Leila” (também do disco *A tempestade*), não é ocasional.

Nossa proposta em relação às letras das músicas, então, longe de fazer uma crítica da personalidade de Renato Russo, uma leitura de viés psicanalítico ou literário, foi destacar alguns traços do “homem Renato Russo”, alguns elementos que caracterizam o humano, que constituem essa condição. Arendt (2007) discute, a partir de um diálogo com a Filosofia clássica, atividades e experiências humanas fundamentais, como o labor, o trabalho e a ação. São estas experiências e atividades que procuramos destacar nas letras das músicas da Legião Urbana, escritas por Renato Russo, e a forma como tais elementos aparecem e são distribuídos como traços de biografia.

De acordo com Arendt (2007, p. 15), “[...] dentro das fronteiras do Trabalho [...] habita cada vida individual, embora esse mundo se destine a sobre-

viver e a transcender todas as vidas individuais”. As canções de Renato Russo, enquanto trabalho dele e criação de um mundo, é lócus de sua vida, de sua biografia, de sua individualidade; mas transcende essa característica privada, particularista, de uma visão de mundo e de uma técnica e arte pessoal quando, num exercício metalinguístico e poético, discute em suas músicas o trabalho em sentido amplo, a necessidade de trabalhar, a situação dos trabalhadores, como em “Fábrica”, do CD Dois (1986).

Nosso dia vai chegar
Teremos nossa vez
Não é pedir demais:
Quero justiça
Quero trabalhar em paz
Não é muito o que lhe peço
Eu quero um trabalho honesto
Em vez de escravidão [...]

“Fábrica” tornou-se um hino da Legião Urbana e da juventude trabalhadora. Era cantada de forma bastante emocionada nos shows. Essa representação do coletivo ou dos outros não se limita naturalmente à questão trabalhista, mas se estende a músicas como “Pais e filhos”, “Geração coca-cola” e muitas mais. Afinal, é justamente a representação um dos aspectos que mais singulariza e torna a arte um produto de transcendência.

Outro elemento que caracteriza e se manifesta de modo dialético na obra de Renato Russo é a Ação, que segundo Arendt (2007) implica em tomar iniciativa, imprimir movimento a alguma coisa. Primeiramente, sua obra é uma iniciativa, uma proposta de se posicionar na sociedade de forma diferenciada: por meio do rock, numa época em que o “som do Brasil” era a Tropicália. É inauguração de “algo novo”, milagroso, pois aconteceu de forma a contradizer as expectativas, as probabilidades, as estatísticas: uma banda de rock que nasceu na década de 1980, no marasmo de Brasília e que não foi “música de verão”, “febre passageira”, mas fincou raízes no terreno da música brasileira e formou uma verdadeira legião de fãs, que mantém-se organizada e apreciadora das músicas da banda mesmo décadas depois.

Na música “Há Tempos”, do disco *As quatro estações* (1989), observamos uma relação entre o público e o privado.

[...] Disseste que se tua voz tivesse força igual à imensa dor que sentes
Teu grito acordaria não só a tua casa, mas a vizinhança inteira
E há tempos nem os santos têm ao certo a medida da maldade. [...]

Se fosse possível gritar, realizar um protesto em uníssono, com todas as vozes silenciadas da cidade e todas as vozes que reprimimos em nós mesmos, tal grito/protesto “acordaria” toda a cidade, mas fechados em nossa individualidade, e crentes de que nossos problemas são pessoais, resultados de nossa inadaptação e incompetência, sufocamos nosso grito, não manifestamos a ação necessária para a mudança.

Na música “La Maison Dieu”, do disco *Uma Outra Estação* (1997), Renato Russo aborda um dos maiores problemas do século XX: a intervenção do Estado na vida do indivíduo para “controlá-lo”, quando não para destruí-lo física e psicologicamente — o biopoder. Remete a campos de concentração, gulags, censura, regimes ditatoriais e o desafio ético de pessoas que querem viver segundo suas convicções. O eu-lírico da música mantém-se fiel à sua palavra, disposto a proteger alguém de quem ele gosta ou com quem se identifica.

Se dez Batalhões viessem à minha rua
E vinte mil soldados batessem à minha porta
À sua procura
Eu não diria nada
Porque lhe dei minha palavra [...]

A música reconstrói o clima de terror que vigorou durante os regimes totalitários do século passado, ironiza os discursos do Exército, que fazem apologia ao perigo, a “aventura” de servir à pátria, aos “instintos primitivos” de ferir e matar. O eu-lírico recorda os momentos do terror e, mais que isso, ele é a própria lembrança do terror, de um golpe militar que foi chamado de “revolução”, de “uma revolução de merda, de generais e de um exército de

merda”. Ele faz questão de recordar, de não esquecer e de nos fazer lembrar, pois sabe do perigo de tal esquecimento, e esclarece que o terror não terminou, apenas assumiu novas formas.

Em “Teatro dos Vampiros”, do disco *V* (1991), expõe a violência que atinge não só a ele (“eu lírico”), mas a sociedade em geral. Fala dos desejos não realizados, das necessidades afetivas e de evasão, dos valores não materiais em contraponto com os materiais, do desemprego e falta de oportunidades em geral, do sentimento de desesperança e derrota, que parece nos fazer retroceder no tempo, voltar a “viver como há dez anos atrás” (sic).

[...] Este é o nosso mundo: o que é demais nunca é o bastante
E a primeira vez é sempre a última chance
Ninguém vê onde chegamos:
Os assassinos estão livres, nós não estamos [...]

A música “Só por hoje”, em *O Descobrimento do Brasil* (1993), é marcadamente biográfica, pois além de ter sido escrita quando Renato Russo estava em processo de desintoxicação, traz já em seu título e como “frase de reforço” o lema de várias “organizações” que orientam para uma mudança de hábitos, a fim de construir uma vida mais saudável: “Só por hoje”. Se na canção citada anteriormente havia uma atmosfera de “não-preocupação”, de luta perdida (“Já entregamos o alvo e a artilharia”), de busca de diversão — não para se esquecer dos problemas, mas de uma noite angustiante — e se isso nos faz supor uma pessoa disposta a cometer todos os excessos, em “Só por hoje” percebemos um eu tentando se “disciplinar”, com um projeto pessoal que demonstra maturidade, a maturidade própria de quem ganhou o mundo, resolveu algumas questões — a sexualidade ou qualquer outra condição individual (“Não preciso me desculpar e nem te convencer”) — e se angustia menos com os problemas, com a radicalidade do mundo, pois aprendeu a viver um “dia de cada vez”.

Só por hoje eu não quero mais chorar
Só por hoje eu espero conseguir
Aceitar o que passou e o que virá

Só por hoje vou me lembrar que sou feliz
Hoje já sei que sou tudo que preciso ser
Não preciso me desculpar e nem te convencer [...]

O mesmo clima intimista encontramos em “Esperando por Mim”, do álbum *A Tempestade* (1996), mas aqui a esperança parece-nos “maior”, mais do que a vida por um dia (“Só por hoje”); vemos um desejo de eternidade: digam “o que disserem, os nossos dias serão para sempre.”

Os discos *O descobrimento do Brasil* (1993) e *A tempestade* (1996) foram lançados já em uma fase de consolidação da Legião Urbana no cenário musical brasileiro, com um autor mais experiente, que aprendeu com a vida a valorizar aspectos simples e por vezes desprezados do que entende por *existir* — não apenas no âmbito do indivíduo, mas nas relações que estabelece com seus sentimentos e limites, buscando mais entendê-los do que expurgá-los. Vemos uma autoaceitação e um desejo de se reconciliar consigo próprio e com o mundo. Na entrevista à revista Bizz em meados de 1993, Renato Russo afirmou (1993, p. 38):

Sinceramente, eu tô com uma outra idade, uma outra visão da vida. Eu vou escrever uma música sobre o que, reclamando do meu cartão American Express? Não tenho problemas de espinhas, não tenho problemas com meus pais, não quero ficar catando drogas, não tenho problemas de namorar uma menina ou de namorar um garotão. Minha problemática é outra, saiu da coisa do Rock’n’Roll. A minha coisa agora é manter a sanidade, tentar manter as coisas no lugar e não deixar o mundo interferir na minha vida.

Identificamos diversos momentos em que o eu-lírico/Renato Russo assume-se como um ser que precisa de atenção, que não é perfeito, mas que, sobretudo, luta para não se afogar na própria tristeza, tentando a cada dia se lembrar de que também é feliz. Mostra-se um ser que precisa se lembrar e dizer do que gosta, antes que o mundo, interferindo, o faça se esquecer/perder os “pequenos” prazeres, como a chuva, os amigos, o cachorro-quente, a presença, a companhia de interlocutores agradáveis. Apesar disso, a solidão é um dos sentimentos mais retratados em sua obra, como ocorre na letra de “*Esperando por mim*”.

Em seu álbum de estreia, o quarteto da Legião Urbana trabalhou um tipo de composição que representaria bem a fase intermediária entre os estilos *punk* e *pop rock* de grande parte das bandas nacionais: herança da rebeldia do final dos anos 1970 somada ao lirismo oitentista. Na primeira faixa do disco *Um* (1985), “Será?”, há uma contestação reiterada.

Tire suas mãos de mim
Eu não pertenço a você
Não é me dominando assim
Que você vai me entender
Eu posso estar sozinho
Mas eu sei muito bem aonde (sic) estou [...]

Vemos o eu-lírico refletir acerca de problemas peculiares à maioria dos relacionamentos, como a possessividade e o egoísmo, embora esteja disposto a solucionar um problema: “Ficaremos acordados/Imaginando alguma solução/Pra que nosso egoísmo/Não destrua nosso coração”. O assunto é revisto duas músicas depois, em “Ainda é cedo” (“Mas, egoísta que eu sou/Me esqueci de ajudar/A ela como ela me ajudou”), bem como nos textos de “Perdidos no Espaço” e “Por Enquanto”.

Já “A Dança”, também do primeiro disco, segue uma linha mais moralista. O discurso é voltado diretamente ao ouvinte, como um dedo apontado para o rosto: “Você [...] se acha tão moderno/Mas é igual aos seus pais”. Em algumas passagens há interferência do eu lírico, sugerindo identificação de quem fala e a quem se fala: “Nós somos tão modernos/Só não somos sinceros/Nos escondemos mais e mais”. Interessante destacar também que nessa composição vemos questões que são recorrentes em outras músicas e contra as quais ele milita: o preconceito e o machismo.

Não sei o que é direito
Só vejo preconceito
E a sua roupa nova
É só uma roupa nova
Você não tem idéias
Pra acompanhar a moda
Tratando as meninas
Como se fossem lixo [...]

Dizer que a Legião Urbana foi uma das mais importantes bandas do cenário nacional, que Renato Russo é adorado pelos fãs até hoje, que suas composições, mesmo criticadas por alguns, possuem beleza e posicionamento político de “oposição”, de crítica, já foi expressado longamente em biografias, em sites, em artigos. Talvez faltou dizer que graças à Legião Urbana e ao Renato Russo, entre outros, “[...] nossa história não estará pelo avesso/Assim, sem final feliz/Teremos coisas bonitas pra contar/E até lá, vamos viver/Temos muito ainda por fazer [...]” (in: “Metal Contra as Nuvens”, do disco *V*, 1991).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Legião Urbana é uma banda seminal do rock brasileiro, tanto pela musicalidade versátil quanto pela qualidade das letras, transitando do lírico ao politizado, da metáfora à reapresentação, do real ao simbólico. Como poeta engajado, Renato Russo foi ícone de uma geração, com a qual levou a cabo uma reação aos regimes de opressão e diversos lemas em favor da liberdade de ser, expressar, viver, conviver.

Tratar dos traços de biografia no conjunto de seus discos é apenas uma das possibilidades de abordar a riqueza de tudo o que foi produzido, porque cada música ou conjunto de músicas possui uma identidade que leva a uma grande seara de temáticas, embora alguns traços sejam marcas registradas, como o combate politizado do início de carreira e o intimismo do final, que “convoca” o público à reflexão e reação. Ou seja, Renato Russo construiu uma história plural, mas sempre mantendo uma identidade: de sujeito estabelecido em um mundo de riscos e corrupção; de sujeito revolucionário em um mundo desestabilizado pelos problemas políticos vividos e vícios de opressão.

Os tons de narrativa conferidos a “Faroeste caboclo” e “Eduardo e Mônica” matizam um estilo de música em que se integram o ritmo e a sonoridade dos versos com a ordem coesa da prosa, como microfilmes sobre a vida coti-

diana, e que oportunamente agora vêm se tornando longametragens do cinema, devido ao reconhecimento que permanece latente sobre a obra da banda Legião Urbana e sua atemporalidade.

Entre a reação de “Será” contra a dominação e o intimismo de “Pais e filhos” a respeito do comportamento diante das singularidades individuais e do mundo, por exemplo, há um trajeto histórico onde a autobiografia traduz um sujeito que se colocou em vários lugares, principalmente na condição de ser outro, para compreender que, apesar de toda a complexidade dos relacionamentos, ainda é possível ter liberdade para fazer o que se julga direito e válido, em busca da felicidade (apesar da dor). Para tanto, Renato Russo valeu-se de um eu múltiplo, tão individual quanto pluralista ao mesmo tempo, mas onde sempre se pode vislumbrar a figura de um sujeito de seu tempo, crítico e corajoso — como deve ser, aliás, todo aquele que empunha a bandeira do rock de contestação.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. 10. ed., São Paulo: Forense-Universitária, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

———. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BURKE, P. A invenção da biografia e o individualismo renascentista. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 19, p. 83-97, 1997.

CAMARGO, Zeca. A Entrevista. In: **DVD Renato Russo entrevistas MTV**. Duração de 93 minutos, gravada em março de 1993. Produção da Equipe de Jornalismo da MTV. Rio de Janeiro: MTV, 2006. 1 DVD, color.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed., São Paulo: Ática, 2003.

DAPIEVE, Arthur. **Renato Russo: o travador solitário**. 9. ed., Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

EPSTEIN, A. L. **Ethos e Identity**. London: Tavistock, 1978.

ESPÍRITO SANTO, Jorge. Passado, presente e futuro. In: **DVD Renato Russo entrevistas MTV**. Duração de 27 minutos, gravada em maio de 1994. Produção da Equipe de jornalismo da MTV. Rio de Janeiro: MTV, 2006. 1 DVD, color.

FRÓES, Marcelo (org.). Entrevistas 1, 2 e 3. In: **CD Renato Russo Presente**. Rio de Janeiro: EMI, 2003. 1 CD.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

LEGIÃO URBANA. **Legião Urbana**. Rio de Janeiro: EMI, 1985. 1 CD.

_____. **Dois**. Rio de Janeiro: EMI, 1986. 1 CD.

_____. **Que país é este?** Rio de Janeiro: EMI, 1987. 1 CD.

_____. **As quatro estações**. Rio de Janeiro: EMI, 1989. 1 CD.

_____. **V**. Rio de Janeiro: EMI, 1991. 1 CD.

_____. **O Descobrimento do Brasil**. Rio de Janeiro: EMI, 1993. 1 CD.

----- . **A Tempestade**. Rio de Janeiro: EMI, 1996. 1 CD.

----- . **Uma outra estação** (póstumo). Rio de Janeiro: EMI, 1997. 1 CD.

RUSSO, Renato. **Equilíbrio distante**. Rio de Janeiro: EMI, 1995. 1 CD.

ZOBARAN, Felipe; GOMES, Hélio. Os novos rumos de Renato Russo. **Revista Bizz**, São Paulo, ano 11, n. 3, Ed. Abril, 1993.

OS PREFÁCIOS E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Elza Herculano dos Santos Ozório²²

Maria Enísia Soares de Souza²³

INTRODUÇÃO

Analisar a função do gênero textual e a construção de sentido do prefácio é o objetivo deste texto. O estudo se preocupa, em primeiro lugar, em discorrer sobre as concepções e o uso do gênero, registrando suas funções, para depois analisar a relação com a obra prefaciada e as teias semânticas tecidas pelo prefaciador. Como são poucos os estudos encontrados sobre o tema, pausamos a abordagem em três principais teóricos: o primeiro, Genette (2009), trata dos paratextos; o segundo, Marcushi (2005), sintetiza a teoria dos gêneros textuais; e o terceiro, Koch (2005), ocupa-se em estudar o texto e a construção de sentidos. O estudo do papel do prefácio é relevante, uma vez que este atua como recepção ao leitor.

Estudar o prefácio como gênero textual e como responsável pela apresentação de uma obra é interesse desta abordagem. O uso desse tipo de construção textual tem sido cada vez mais comum e é, em geral, escrito por alguém que já tenha posse do livro, conheça muito do autor e tenha domínio da linguagem que se presta a esse gênero.

A materialidade constitutiva do prefácio se assemelha a um diálogo, com algumas descrições sobre o conteúdo e o autor da obra prefaciada; traz uma linguagem com predomínio da função referencial, ainda que também se

²² Graduada em Letras da Faculdade Metropolitana. E-mail: elza_ozorio@hotmail.com.

²³ Mestra em Linguística. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRO. E-mail: enisia.soares@ifro.edu.br.

efetive a função conativa, quando o prefaciador se volta ao leitor apontando-lhe caminhos de leitura.

Há poucos estudos especificamente sobre o foco que queremos dar a este texto: o papel do prefácio na construção de sentidos da obra prefaciada. Isso, no entanto, é o que nos chama a atenção, empolga-nos e motiva-nos a continuar pesquisando sobre esse gênero.

Nesse objeto de estudo, mobilizamos as concepções do prefácio, sua composição e sua finalidade, a teoria dos gêneros textuais e o processamento da construção dos sentidos do texto, bem como as estratégias de leitura e de interpretação diante de um discurso produzido com o propósito peculiar de anteceder e introduzir uma obra; de fazer o papel de anfitrião; de conquistar o convidado e deixá-lo à vontade para permanecer na visita o tempo que quiser.

1 O PAPEL E A COMPOSIÇÃO DO PREFÁCIO

Analisar um prefácio implica, antes de tudo, recorrer a autores que discutam os gêneros textuais, para então localizarmos esse tipo redacional no conjunto da produção escrita. Os gêneros textuais são considerados práticas sócio-históricas, porque contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São, para Marcushi (2005), entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Como o prefácio é uma situação linguística, podemos considerá-lo um gênero textual, de caráter narrativo-descritivo e, por que não dizer, dissertativo. A seguir temos um flash histórico desse tipo de texto, com a informação de que ele há muito se efetiva. Ocorrem registros em Genette (2009) de que a história do prefácio remonta à Antiguidade, o que para o autor era a Pré-história, porque, na opinião dele, desde Homero a Rabelais, havia nas primeiras linhas do texto uma ideia referencial, visando não iniciar o texto de maneira abrupta. Isso era chamado, em textos épicos, de Proposição ou Invocação. Lembramos

que a apresentação de obras historiográficas também atua como prefácio, como monólogo inicial, que pode ser de comentário ao público ou de advertência, cujo espaço ocupado fica à parte da estrutura interna do texto a que se refere.

O uso dos prefácios era feito também como um convite e mesmo uma publicidade da obra a ser lida. A prática perde um pouco o hábito no período da oralidade e dos manuscritos. Hoje, todavia, é recorrente o emprego de prefácios em obras de cunho histórico, memorial, teórico e de viagens, dentre tantos outros.

Enquanto gênero, os prefácios situam-se e integram-se funcionalmente, nas culturas em que se desenvolvem e se qualificam, mais por suas funções comunicativas do que por suas propriedades linguísticas e textuais.

Na Antiguidade a construção do prefácio diferenciava-se da de hoje. A evolução trouxe novas ideias à própria linguagem textual, sem se refugiar da escrita. No momento da produção desse gênero, deve-se procurar o domínio do material específico de dada linguagem e da área a que pertence o assunto do livro que se prefacia. O conhecimento sobre o tema, a abordagem do material da obra a ser prefaciada e as operações linguísticas responsáveis pela estruturação do sentido contextual são relevantes a quem prefacia. Com isso se estará apto a produzir um texto que será mais um elemento de leitura da obra, uma parte que incita o desejo de ler.

Segundo Barthes (2002), um livro deve provocar desejo através da leitura e da escrita. No caso do prefácio, este provoca o desejo pelo conhecimento e pela linguagem com que o escritor monta o discurso, página a página, provocando a curiosidade do leitor, levando-o a decifrar a construção do livro. Para Barthes (2002, p. 23), “[...] o texto é aquele que contenta, enche, dá euforia, aquele que vem da cultura, não rompe com ela.” Este texto do prazer “[...] seria irredutível a seu funcionamento gramatical.” O texto prescreve as atitudes gramaticais, é o olho indiferenciado de que fala um autor excessivo: “[...]”

O olho por onde eu vejo Deus é o mesmo olho por onde ele me vê”, continua Barthes (2002, p. 23). Pensamos ser o prefácio essa espécie de olho que ajuda o leitor a “ver”, a iniciar a leitura do livro com olhares diferenciados daquele que não passou por esse tipo de paratexto.

No escrito, há uma ligação e condições estabelecidas textualmente que devem ser satisfatórias para que uma obra seja um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte do próprio contexto gerativo. Produzir um texto simboliza exercer uma estratégia da qual fazem parte as revisões dos movimentos e princípios de construção.

O prefácio é um gênero textual que precisa ser analisado em razão do seu papel executado como paratexto das obras que apresenta. Além dele, são paratextos o nome do autor, título, subtítulo, nome da coleção, nome do editor e o posfácio. Para Genette (2009), os paratextos são como franjas que comandam toda a leitura, como indicadores de elementos que acrescentam informações à obra, e não apenas as resumiam.

Um texto torna-se prefácio quando o autor expõe aos leitores algumas características da obra a que se habilita prefaciá-la. Ele inicia uma relação entre leitor e leitura do livro. O prefaciador “arremessa” o leitor para o interior do texto principal, é como se ele — o prefaciador — assumisse o papel de quem é responsável pelas apresentações entre “desconhecidos”, iniciando assim uma amizade que se prolongará pela leitura.

Autores de prefácios que empregam uma forma mais claramente dialógica constituem-se de um “eu, autor” conduzindo-se a um “tu, leitor”. É possível identificá-los nos textos, num jogo entre a importância do leitor a quem se dirige e o texto de base.

O leitor do prefácio é o possuidor do livro, é alguém que está atento para o aspecto da relevância da obra. Se o prefácio aparecer em outro lugar,

como numa coleção ou uma fotocópia, por exemplo, o leitor, atento nos prólogos, perceberá pela estrutura do texto que se trata de um prefácio.

Pela maneira que utiliza a linguagem no prefácio, o produtor pode tanto externar sua apreciação quanto as funções do livro. As funções do texto por ele escrito são, então, as de garantir ao leitor uma boa leitura. São duas, segundo Genette (2009): uma tem caráter argumentativo, porque pretende convencer o leitor a compreender a leitura e as características do texto; a outra é a de recomendações, no sentido qualitativo. Para ele, o prefácio bem elaborado tem uma grande influência junto ao leitor para o qual a leitura se inicia. Genette (2009) chama isso de “o jogo ambíguo dos prefácios”. É um jogo que funciona como asseguramento da importância dos assuntos que serão tratados na obra, como preparação do leitor; aponta caminhos e pistas de como o leitor deve portar-se diante dela e sobre como deve lê-la.

Nessa perspectiva, o prefácio figura entre as partes eventuais de um livro, justificando-se em obras já destinadas à publicação. O nome prefácio, segundo Oliveira e Neves (2012), compõe-se de um prefixo que se relaciona com a anterioridade; no entanto, paradoxalmente ele é escrito depois da obra escrita e acabada. Mas este é um falso problema, porque o prefácio aparece como ponto de partida de toda a obra à qual se integra. É um texto que, em geral, direciona-se a comentar e apresentar o conteúdo a ser lido. Alguns se lançam ainda a falar dos capítulos, sendo assim mais específicos.

Em geral, esse tipo de texto guarda uma dimensão temporal complexa que atende a passado, presente e futuro. Além disso, ele ressalta seu caráter didático e ideológico. No entanto, alguns escritores têm transgredido e acentuado, pela quantidade ou localização, esta topologia do prefácio, usando-o no corpo do texto principal. Braga (s. d.) assim propõe, em termos de organização:

Quanto à estrutura do prefácio, é conveniente que se observe a forma “introdução-desenvolvimento-conclusão”, podendo o prefaciador inspirar-

se, para a seção do desenvolvimento, em diversos tipos de planos possíveis em dissertação: o plano dialético, isto é, tese-antítese-síntese, que se propõe a persuadir; o plano analítico, ou seja, a apresentação geral de um tema, causas, consequências, ou análise geral de forma gradual — época, autores, temas, essencialmente descritivo; o plano temático que, conforme seu nome indica, tem por objetivo estudar de modo preciso os elementos e temas que virão a seguir.

No que se refere ao núcleo informacional, o prefácio não pretende resumir nem desenvolver os conteúdos presentes na obra a que antecede. Porém, pode indicar o assunto, os objetivos e o contexto de produção da obra, a metodologia seguida e algumas estratégias de leitura, assim como comentários que não integrariam de modo coerente o texto principal. Desse modo, no prefácio é legítimo transgredir, por exemplo, as normas de objetividade — características da relação científica — pelo que estabelecem nos textos, assumindo-se por vezes como discurso de valor literário, didático e/ou polêmico.

Por este motivo, e também porque não são necessariamente de responsabilidade do autor da obra, os prefácios são, na sua maioria, textos assinados. O seu autor pode ser o mesmo do texto principal, uma personagem desse texto (tratando-se de uma obra de ficção) ou uma terceira pessoa que, pelo seu mérito, é convidada a apresentar o livro, cuja escolha perpassa a ligação que tem com o autor da obra.

Sendo então de autoria variável, o prefácio assume, sobretudo, uma função de apresentação ou comentário da obra, mantendo-se tradicionalmente à parte da estrutura interna do texto principal. Seu destinatário é também o leitor do texto interior, que constitui o cerne da obra. Nesse caso, quem lê o prefácio postula uma leitura iminente do texto seguinte, já que inclui, com alguma frequência, comentários preparatórios da leitura.

O prefácio guarda também uma relação por ele estabelecida como problemática, que envolve alteridade e exterioridade com seu referente, conforme Derrida, citado por Oliveira e Neves (2012). É uma modalidade de texto que põe em ação a retórica da persuasão ou de convencimento.

Uma das primeiras perguntas que o autor deve se colocar é se existe a necessidade ou não de um prefácio para sua obra. Em caso afirmativo, há al-

guns pontos que não devem ser esquecidos por ele. Não é preciso que o prefácio seja propriamente um estudo sobre o livro, mas convém que seja a vitrine da obra. O leitor espera a palavra de incentivo do prefaciador, espera coerência entre o que será dito no prefácio e no livro em que este se inscreve.

O prefaciador a ser escolhido deve ser alguém preparado para a leitura da obra e a missão de apresentá-la, em vista de sua responsabilidade para com o autor, a obra e o público. Exige-se-lhe a criação de expectativas e, tanto melhor, a sedução para a leitura. Recomenda-se que informe o leitor sobre o livro, mostre conhecimentos sobre o autor e junte outros dados que julgar importantes para o enriquecimento de sua exposição. Deve ainda ser capaz de contextualizar aspectos relevantes do livro.

O autor de prefácio é geralmente aquele com quem, de uma forma direta, mais íntima, o autor da obra se relaciona, ou mesmo alguém com quem tenha um vínculo indireto — um jornalista, por exemplo. Tanto um quanto outro são autores, com genealogia idêntica, porque ambos detêm a função-autor. A posição do prefaciador é de honraria, uma vez que a ele cabe o papel de anfitrião, porque é ele quem “recebe” os leitores, a quem se dirige, abrindo as portas do lugar de leitura; é ele quem faz também o papel de publicitário, que cuida, com linguagem mais econômica, de falar do artesanato textual. Podemos dizer que o prefaciador é aquele que principia a proliferação de sentido do escrito, é ele que “assegura” a rarefação de uma significação da obra. Por fim, pensamos que o prefaciador é uma espécie de ator, porque ele ocupa um lugar, ele inicia um jogo, uma trajetória de leitura, faz uma referência, estimula a curiosidade.

2 O PREFÁCIO COMO PROCESSAMENTO DE SENTIDOS

Como o prefácio é manifestação comunicacional, a quantidade de informações nele contidas, em geral, é seletiva, aguçadora da curiosidade do leitor e da interação com o autor do livro. Para tanto, quem produz o

metatexto deve ter conhecimentos — metacomunicativo e superestrutural — do todo por ele apresentado. Por conhecimento metacomunicativo entendemos, a partir do que afirma Koch (2005), o conjunto de sinais de articulação ou apoios textuais, que se efetivam pela realização de atividades específicas de formulação ou construção textual. Essas marcas são reconhecidas pela escolha sintática e pela organização sequencial do texto enquanto macroestrutura. É superestrutural o conhecimento que permite que reconheçamos textos como exemplares de determinado gênero textual, por sua macro e microestrutura. Esse reconhecimento é essencial para promover a relação entre os interactantes do texto e é decisivo na construção de estratégias de processamento textual.

Falar em processamento estratégico significa dizer que os usuários da língua realizam simultaneamente em vários níveis passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis, tentativos e extremamente rápidos; fazem pequenos cortes no material “entrante” (incoming), podendo utilizar somente informação ainda incompleta para chegar a uma hipótese de interpretação. Em outras palavras, a informação é processada on-line (KOCH, 2005, p. 35).

Essa citação nos remete à ideia de que todo escrito é estratégico. Sobre isso, Koch (2005) diz ainda que a escrita traz objetivos, intenções comunicativas, convicções e conhecimentos de mundo que ligam mais ou menos os interlocutores, no instante da leitura. Essa relação, como bem sabemos, depende da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, das crenças, opiniões e atitudes necessárias à reconstrução do sentido intencional do autor do texto, mas também dos não previstos por ele e deixados a cargo do leitor.

Consequentemente, a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, porque ler não é apenas reconhecer um texto, mas acima de tudo construir sentido, entendendo o texto como um todo significativo, a partir das relações que as unidades linguísticas estabelecem entre em si. Koch (2005) prossegue afirmando que, para o processamento textual, devemos recorrer a três grandes sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e intera-

cional. Assim, além do domínio do conhecimento sobre a obra, o prefaciador precisa ser claro e coerente em suas exposições. Um texto será coeso se houver uma interação entre suas partes (autor, prefaciador e leitor). O leitor tem a liberdade para construir sentidos, mas ele também é limitado pelos significados trazidos pelo texto e pelas suas condições de uso. A compreensão é um processo de negociação de sentidos que está sustentada no leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interrompemos esta breve abordagem com a certeza de que há muito a pesquisar e a dizer sobre o assunto. Todavia, temos a certeza de que o prefácio funciona como argumento de autoridade, como um conjunto de recursos discursivos e estratégicos de sedução, de persuasão, o que aproxima o prefaciador do publicitário. Aquele, somente com palavras, tenta convencer o leitor a escancarar a porta do livro, objeto da prefaciação; este, com economia de palavras e com linguagem não verbal, também convida e seduz o leitor “a comprar” a ideia-razão do texto publicitário.

Ler um prefácio pressupõe a leitura iminente da obra seguinte, considerando que este tipo de texto inclui comentários preparatórios da leitura que auxiliam a determinar a partida e a permanência do leitor no texto. Daí se justifica a afirmação de que prefaciador é convidar, convocar, intimar e, por vezes, prender o leitor a determinada obra prefaciada.

Ressaltamos que, ainda que sejam estudos iniciais sobre o tema, este texto constitui uma contribuição à pesquisa em língua portuguesa sobre esse gênero textual tão pouco explorado, sobre a produção de sentido e a relação estabelecida entre os interlocutores do texto.

Por último, registramos que o prefácio une autores e leitores, que vão pelas teias do texto, construindo e reconstruindo sentidos, segundo conhecimentos que cada um detenha sobre o mundo e as coisas que o compõem.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

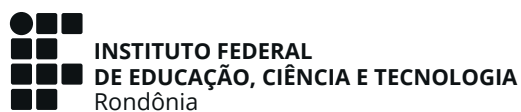
BRAGA, Francisco José dos Santos. **Como redigir um prefácio**. Disponível em <<http://rosechaia.wordpress.com/artigos/>>. Acesso em: 14 set. 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2005.

GENETTE, Gerard. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvares Faleiros. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: constituição e práticas sociodiscursivas. Versão Mimeografada, 2005.

OLIVEIRA, Manoel Edson de; NEVES, Monica Alvarez Gomes das. Estudo do prefácio em obras acadêmico-científicas: estrutura e propostas. **Cadernos do CNLF**, v. XVI, n. 4, t. 3. Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA - IFRO**

A/C Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação:
Av. 7 de Setembro, nº. 2090 | Bairro Nossa Senhora das Graças

CEP: 76.804-124 – Porto Velho/RO

E-mail: propesp@ifro.edu.br

A expressão cultural de um povo demonstra contornos de representação entre cujos pontos digladiam problemas de ordem política, econômica, social, estrutural, filosófica e... de linguagem. O modo de dizer o mundo pelas mãos de um artesão, pelas experiências de um educador, pela voz e tato entre sujeitos e pelas linhas de uma crítica especializada trazem à tona os três temas (linguagem, educação e cultura) e o enredam em uma série de referências, do material ao simbólico. Por isso, as questões de linguagem são recortes de educação que enredam cultura; questões de educação são recortes culturais que se traduzem em formas de linguagem; questões de cultura são formas de linguagem que provocam as condições de educação. Seja qual for a forma de entrelaçar os três temas, algo sempre será evidenciado: as condições de desenvolvimento dos sujeitos em processo.

SERGIO FRANCISCO LOSS FRANZIN (ORG.)