

Solange Aparecida de Souza Monteiro  
Silmário Batista dos Santos  
(Organizadores)



Solange Aparecida de Souza Monteiro  
Silmário Batista dos Santos  
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e  
Sociedade 5

Atena Editora  
2019

**2019 by Atena Editora**  
Copyright © da Atena Editora  
Editora Chefe: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini  
Revisão: Os autores

**Conselho Editorial**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 5 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro, Silmário Batista dos Santos. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 5).

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-098-8

DOI 10.22533/at.ed.988190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política. 6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Santos, Silmário Batista dos. III. Série.

CDD 300.5

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Bem-vindos ao livro *Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade*.

Meu desejo é construir junto com vocês alguns modos de existência experiências filosóficas diversificadas e intensas!

O livro permitirá entrar no mundo fascinante em que o pensamento se pensa a si mesmo. Se vocês já têm contato com a reflexão filosófica, encontrarão aqui caminhos para ir mais longe.

Tudo neste livro foi elaborado com cuidado para oferecer possibilidades de compreender filosoficamente a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Os volumes abrem as portas da Filosofia aos que não a conhecem e convida os que já a conhecem a atravessá-las com olhar renovado com uma coleção de temas bastante significativos em nossa vida cotidiana e que aqui são tratados filosoficamente. Contribui para o estudo sistemático da história do pensamento filosófico seja individualmente, seja com seus companheiros de escola, vocês poderão ler este livro de maneira linear, quer dizer, indo do começo ao fim.

O livro contém ainda uma grande quantidade de textos além de recursos culturais (documentos científicos, filmes, obras literárias, pinturas, músicas etc.) dos quais nascem as reflexões aqui apresentadas ou que podem ser tomados como ocasião para continuar a filosofar.

O que proponho é que filosofemos juntos, quer dizer, que pratiquemos juntos atos filosóficos em torno de assuntos diversos, procurando desenvolver o hábito da Filosofia ou do filosofar. Vocês perceberão que a atividade filosófica vai muito além da formação escolar, porque envolve muitos senão todos aspectos da nossa vida. No entanto, a escola continua sendo um lugar privilegiado para praticar a Filosofia, pois nela temos a possibilidade de nos beneficiar da companhia de nossos professores, amigos, colegas e todos os membros que compõem o ambiente formativo.

Espero que vocês aproveitem ao máximo a minha proposta e tenham o desejo de ir além deste livro, encontrando os próprios filósofos e filósofas, obtendo muito prazer com a atividade de pensar sobre o próprio pensamento.

Toda filosofia é um combate. Sua arma? A razão. Seus inimigos? A tolice, o fanatismo, o obscurantismo. Seus aliados? As ciências. Seu objeto? O todo, com o homem dentro. Ou o homem, mas no todo. Sua finalidade? A sabedoria. Este livro é uma porta de entrada para a filosofia, permitindo ao leitor descobrir as obras para constituir futuramente sua própria antologia.

Com o objetivo de ampliar as discussões sobre as políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo, com fundamentação histórica e filosófica, o projeto procurou possibilitar a reflexão sobre as formas de contribuição dos movimentos sociais para a sua ampliação, as lutas pelo reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, assim como levantar questões que condicionam as políticas de inclusão aos determinantes

econômicos.

Ciente da complexidade das discussões propostas nesta publicação, visamos agregar e divulgar para a comunidade acadêmica, profissionais da educação, representantes dos movimentos sociais e instituições interessadas no tema, algumas reflexões sobre as políticas públicas de educação implementadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988 – Constituição Cidadã. Agradecemos a todos que contribuíram para esta publicação, principalmente aos autores que disponibilizaram artigos. Esperamos que este livro venha a ser um importante instrumento para os avanços na concretização das políticas de educação no Brasil contemporâneo.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro  
Silmário Batista dos Santos

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
PADRE RAPHAEL MARIA GALANTI: ABORDAGEM CÍVICA E JESUÍTICA DA HISTÓRIA DO BRASIL PARA CRIANÇAS	
Ligia Bahia de Mendonça	
DOI 10.22533/AT.ED.9881904021	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>14</b>
GENEALOGIA DO <i>ETHOSEM</i> SARTRE: IMPLICAÇÕES DO ATUALISMO ONTO-FENOMENOLÓGICO NA LITERATURA E DRAMATURGIA	
Ricardo Fabricio Feltrin	
DOI 10.22533/AT.ED.9881904022	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>28</b>
PARA QUE FILOSOFIA? A FINALIDADE DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	
Ítalo Leandro da Silva	
DOI 10.22533/AT.ED.9881904023	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>38</b>
AMBIENTE FAMILIAR LETRADO: SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Leliane Aparecida Ribeiro	
Sandra Fiorelli de Almeida Penteado Simeão	
DOI 10.22533/AT.ED.9881904024	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>43</b>
ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES E DISCENTES EM UMA DISCIPLINA DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE NO CONTEXTO DA USABILIDADE DAS FERRAMENTAS COLABORATIVAS DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE	
Sílvia Emanoella Silva Martins de Souza	
André Ribeiro da Silva	
Cássio Murilo Alves Costa	
Maria Auristela Menezes Costa	
Jitone Leônidas Soares	
Jônatas de França Barros	
Carissa Menezes Costa	
Críssia Maria Menezes Costa	
Fernando Antibas Atik	
DOI 10.22533/AT.ED.9881904025	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>49</b>
ANTROPOLOGIA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE DO OLHO E DO OLHAR EM “O CORAÇÃO DELATOR” DE EDGAR ALLAN POE	
Anelliz Galvão do Amaral Giovaneti	
DOI 10.22533/AT.ED.9881904026	

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>55</b>
ANÁLISE SOB OS CRITÉRIOS DO MEC DE UM CURSO ABERTO MASSIVO	
Edilmar Marcelino Ana Beatriz Buoso Marcelino	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.9881904027</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>66</b>
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO FACEBOOK: COLABORAÇÃO, LETRAMENTO DIGITAL E AUTONOMIA	
Inês Cortes da Silva	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.9881904028</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>76</b>
ANÁLISE DE DISCURSO DE UMA PROPAGANDA DO GOVERNO TEMER SOBRE O “NOVO ENSINO MÉDIO”	
José Ronaldo Ribeiro da Silva Juliane Vargas	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.9881904029</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>88</b>
PARA UMA CRÍTICA DA MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO	
Jucélia Maciel do Amaral	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.98819040210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>91</b>
A TRAJETÓRIA DE ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA DOS TRABALHADORES PORTUÁRIOS AVULSOS (TPAS) DO PORTO DE PARANAGUÁ- PR E AS ATUAIS DEMANDAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL MARÍTIMA	
Luceli Gomes da Silva Mário Lopes Amorim	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.98819040211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>104</b>
AS LINGUAGENS UVIVERSAIS	
Manoel Lima Cruz Teixeira	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.98819040212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>117</b>
BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA INTERDISCIPLINAR	
Flávia de Castro Caixeta Kamylla Guedes Sena Tiago Gonçalves Côrrea Fernanda Duarte Pinheiro Vanessa Arruda Pires Karina Pereira da Silva Juliana Martins de Souza Janaína Cassiano Silva	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.98819040213</b>	

**CAPÍTULO 14 ..... 124**

AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS  
MUNICIPAIS DO ARACATI/CE: DO IDEAL AO POSSÍVEL

Catarina Angélica Antunes da Silva  
Gilson de Sousa Oliveira  
Enéas de Araújo Arrais Neto  
Tânia Serra Azul Machado Bezerra

**DOI 10.22533/AT.ED.98819040214**

**CAPÍTULO 15 ..... 137**

DIVERSIDADE SOCIAL: PAUTA DE DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Gualber Pereira Silva de Oliveira  
Arlene Maria Soares de Medeiros

**DOI 10.22533/AT.ED.98819040215**

**CAPÍTULO 16 ..... 150**

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: LIMITES E CONTRADIÇÕES DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA  
MODALIDADE

Paula Eliane Costa Rocha  
Patrícia Moraes Veado  
Andrea Cristina Versuti

**DOI 10.22533/AT.ED.98819040216**

**CAPÍTULO 17 ..... 162**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: O VÍDEO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL

Argicely Leda de Azevedo  
Gerilúcia Nascimento de Oliveira  
Jorgete Comel Palmieri Mululo  
Polyana Milena Barros Navegante  
Carolina Brandão Gonçalves

**DOI 10.22533/AT.ED.98819040217**

**CAPÍTULO 18 ..... 170**

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DE CRIANÇAS: O SUPLEMENTO INFANTIL DO JORNAL “A TRIBUNA”  
DE SANTOS

Marina Tucunduva Bittencourt Porto Vieira  
Bruno Bortoloto do Carmo

**DOI 10.22533/AT.ED.98819040218**

**CAPÍTULO 19 ..... 184**

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FRENTE À CIDADANIA TENDO AS MÍDIAS COMO FONTE DE  
MANIPULAÇÃO E CONSUMISMO

Danielle Stewart Oliveira de Araujo  
Ícaro Ribeiro Soares  
Maria Clara Pinto Cruz

**DOI 10.22533/AT.ED.98819040219**

<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>195</b>
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AULAS DE HISTÓRIA	
Daniel Luciano Gevehr Darlã de Alves Shirlei Alexandra Fetter	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.98819040220</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>212</b>
A MÁQUINA DISCIPLINADORA: CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR	
Ravelli Henrique de Souza Marta Regina Furlan de Oliveira	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.98819040221</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>222</b>
FORMAÇÃO HUMANA E AFETIVIDADE: ELEMENTOS CRUCIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Farbênia Kátia Santos de Moura Daniela Fernandes Rodrigues	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.98819040222</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>233</b>
O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA: DIALOGANDO COM ALEXANDER ROMANOVICH LURIA	
Lorita Helena Campanholo Bordignon Marilane Maria Wolff Paim	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.98819040223</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>244</b>
OS DESAFIOS DO EDUCANDO DO PROGRAMA TOPA NO CONJUNTO PENAL DE PAULO AFONSO	
Joilson Alcindo Dias Maria Aparecida da Silva Braz Vinícius Silva Santos	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.98819040224</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>254</b>
TORNAMO-NOS ATRAVÉS DAS COISAS	
Luiz Antonio Pacheco Queiroz Willian Carboni Viana	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.98819040225</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>261</b>
A INCLUSÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA REGIONAL NOS 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA DISCIPLINA HISTÓRIA, EM MATO GROSSO DO SUL	
Elizabeth de Fátima da Silva Mattas	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.98819040226</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>274</b>
REFORMA EDUCACIONAL FRANCISCO CAMPOS: INOVAÇÃO, CENTRALIZAÇÃO E AUTORITARISMO	
Edelcio José Stroparo	
<b>DOI 10.22533/AT.ED.98819040227</b>	

**CAPÍTULO 28 ..... 284**

RELAÇÃO ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DESEMPENHO NA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Sonia Maria Duarte Grego  
Flaviana Cristine Assumpção  
Eliana Curvelo  
Marisa Veiga Capela

**DOI 10.22533/AT.ED.98819040228**

**CAPÍTULO 29 ..... 295**

RELAÇÃO INTERSEMIÓTICA DE TEXTOS MULTIMODAIS: UM ESTUDO IDEACIONAL CONFORME AS GRAMÁTICAS *SISTÊMICO-FUNCIONAL* E DO *DESIGN VISUAL*

Jeniffer Streb da Silva  
Noara Bolzan Martins  
Silmário Batista dos Santos

**DOI 10.22533/AT.ED.98819040229**

**CAPÍTULO 30 ..... 301**

A ESCRITA ESTUDANTIL EM PERIÓDICOS ESCOLARES NA ERA VARGAS

Eliezer Raimundo de Sousa Costa

**DOI 10.22533/AT.ED.98819040230**

**CAPÍTULO 31 ..... 316**

O SOLDADO E A BAILARINA: PRÁTICAS PSICODRAMÁTICAS NO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR

Manon Toscano Lopes Silva Pinto

**DOI 10.22533/AT.ED.98819040231**

**CAPÍTULO 32 ..... 325**

OS ESTÁGIOS SOCIOCULTURAIS DA UFRR E SUAS RELAÇÕES COM A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

Samara Siqueira de Souza  
Edison Riuitiro Oyama

**DOI 10.22533/AT.ED.98819040232**

**CAPÍTULO 33 ..... 336**

TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE DIDÁTICA: UM ESTUDO A PARTIR DE TRÊS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE (2004-2010)

Adriana Rodrigues  
Andréa Maturano Longarezi

**DOI 10.22533/AT.ED.98819040233**

**CAPÍTULO 34 ..... 348**

A PROBLEMÁTICA DO LIXO: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA DA ESCOLA RUI BARBOSA EM PINHAL GRANDE /RS

Ivani Belenice Dallanôra  
Cibele Pase Liberalesso  
Marilene Scapin  
Thaís Vendruscolo  
Zenita Maria Uliana Posser

**DOI 10.22533/AT.ED.98819040234**

**CAPÍTULO 35 ..... 357**

O VALOR DA MARCA E A PERCEPÇÃO DO INTANGÍVEL: CAMPANHAS NATURA

Daiane do Rosário Martins da Silva

Mirian Sousa Moreira

Ana Clara Ramos

Carla Mendonça de Souza

Allana Dalila Costa Rodrigues Lacerda

Liliane Guimarães Rabelo

Rafael Silva Couto

**DOI 10.22533/AT.ED.98819040235**

**SOBRE A ORGANIZADORES ..... 368**

## PADRE RAPHAEL MARIA GALANTI: ABORDAGEM CÍVICA E JESUÍTICA DA HISTÓRIA DO BRASIL PARA CRIANÇAS

**Ligia Bahia de Mendonça**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

**RESUMO:** Investigar a abordagem cívica e jesuítica do livro “Breve História do Brasil”, publicado em 1913, voltado para crianças do curso primário, tomando por caminho historiográfico a trajetória docente e as viagens pastorais de seu autor, o jesuíta italiano Padre Raphael Maria Galanti, é o objetivo deste artigo. Na República recém-proclamada buscava-se moldar as crianças de acordo com o civismo e patriotismo, a partir do projeto cívico-pedagógico de criar o “brasileiro”. Padre Galanti, que foi docente em vários colégios jesuítas pelo Brasil e fez visitas pastorais a diferentes regiões brasileiras, com sua experiência docente e trajetórias vividas por ele, e também a partir de suas leituras e suas influências socioculturais, de grande rede de sociabilidade e conhecimento do Brasil, dedicou-se durante muitos anos à escrita de livros didáticos, dentre eles, o objeto e fonte desta investigação. Diálogo nesta pesquisa, dentre outros autores, com Roger Chartier (1996), Robert Darnton (1990) e Sirinelli (2003) sobre o processo pelo qual os diferentes atores envolvidos com a publicação dão sentidos aos textos que produzem, sobre a história do livro

e das práticas de leitura. O estudo pretende minimizar lacuna sobre os livros didáticos para crianças do ensino primário – consagrados a inculcar um ideal do homem brasileiro, que tem se configurado como tema de relevância no campo historiográfico da Educação. Uso, por *corpus documental* privilegiado os acervos do Colégio Anchieta e do Real Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro didático de História; Cultura escolar; Padre Raphael Maria Galanti.

**ABSTRACT:** Investigate the civic and Jesuit approach of the book “brief history of Brazil”, published in 1913, back to primary school children, on the way to teaching and the historiography trajectory pastoral trips of your author, the Italian Jesuit Father Raphael Maria Galanti is purpose of this article. The newly proclaimed Republic sought shaping children according to the civics and patriotism, from the civic-pedagogical project of creating the “brazilian”. Father Galanti, who was a teacher in various Jesuit colleges by Brazil and made pastoral visits to different Brazilian regions, with your teaching experience and trajectories lived by him, whether personal, his readings and socio-cultural influences, a great network of sociability and knowledge of Brazil, dedicated himself for many years to the writing of textbooks, among them, the object and source of this investigation.

I approach this research, among others, with Roger Chartier (1996), Robert Darnton (1990) and Sirinelli (2003) on the process by which the different actors involved in the publication give meaning to the texts they produce, book and reading practices. The study intends to minimize a gap in textbooks for primary school children - dedicated to inculcating an ideal of the Brazilian man, which has been configured as a topic of relevance in the historiographic field of Education. Use, for documentary privileged corpus the collections of the Anchieta College and the Royal Portuguese Reading Office, in Rio de Janeiro.

**KEYWORDS:** History textbook; School culture; Father Raphael Maria Galanti.

## 1 | O ENSINO DE HISTÓRIA PARA CRIANÇAS

Investigar a abordagem cívica e jesuítica do livro “Breve História do Brasil”, publicado em 1913, voltado para crianças do curso primário pela trajetória docente e viagens pastorais de seu autor, o jesuíta italiano Padre Raphael Maria Galanti é o objetivo deste artigo. Na República recém-proclamada buscava-se moldar as crianças de acordo com o civismo e patriotismo, de acordo com um projeto cívico-pedagógico do novo regime. Concepção, que levou muitos autores a se dedicarem a este tipo de suporte de escrita, pois revelaram a crença no papel transformador da educação como estratégia para civilizar a nação.

Tomando o campo dos intelectuais por parâmetro, dialogo com François Sirinelli (2003) que sugere uma circulação “entre os três níveis – ideologia, cultura política e “mentalidades coletivas” (p.262), propondo desta forma, os intelectuais como produtores de bens simbólicos, criadores e mediadores culturais e como atores políticos, relativamente engajados na vida da cidade e/ou nos locais de produção e divulgação de conhecimento e produção de debates (SIRINELLI, 2003; GONTIJO, 2005). Afirma o autor que a sociabilidade que pode ser fomentada através das experiências, espaços e tempos vividos por estes sujeitos, pode nos revelar sobre as atividades e comportamentos destes intelectuais (SIRINELLI, 2003), situando assim, os institutos a que foram afiliados.

Para apreender sobre a relevância das experiências e trajetórias vividas pelos professores primários, por meio das suas experiências pessoais, das suas leituras e das suas influências socioculturais, para o projeto político e educativo da época recorro a Alessandra Schueler (2009), que os estuda no Império brasileiro. Para a historiadora foi com a escolarização o que livro didático configurou-se um suporte importante na formação de alunos e professores, atraindo muitos intelectuais à sua escrita.

A História do livro tem sido relevante e crescente no campo da História da Educação, principalmente pela influência de autores identificados com movimento da História Cultural e Nova História Cultural, que usaram os livros como fontes e objetos de estudos.

A literatura francesa, por meio de Roger Chartier (1990), possibilitou nova

abordagem sobre a leitura e os leitores na Europa. O livro passa a ser objeto de estudo na Europa fazendo do livro, “um objeto comum e uma narrativa singular, ligando a particularidade de uma história e a banalidade de uma forma, pondo como questão central os efeitos desejados ou produzidos através da apresentação impressa de tal narrativa” (CHARTIER, 1990, p.86). Desta forma, interessava as práticas de leituras, pois era possível a partir daí sua representação de mundo, notar o currículo e conhecimento em voga na sociedade.

Robert Darnton (1990) refletiu sobre o papel dos meios de comunicação, da leitura e do Iluminismo, dedicando-se aos leitores comuns, sobre o que liam, como liam e qual o significado desta leitura na vida destes sujeitos, onde autor e leitor assumiam uma posição ideal de leitura do texto.

Na Itália, Carlo Ginzburg (1987), ao encontrar, por acaso, um processo do século XVI, do moleiro Menocchio, analisa a vida deste camponês pautado na leitura e na oralidade da cultura popular. Natalie Zemon Davis (1990) também analisa no século XVI a experiência de indivíduos comuns a partir da difusão da palavra impressa. Todos esses autores puderam ser úteis para entender o papel do livro.

A ampliação dos estudos sobre o livro didático no Brasil tem se mostrado relevante, pelo necessário percurso de todo movimento editorial, para além da análise dos livros e seu conteúdo (FRADE e MACIEL, 2006). Ponto relevante também, os que se dedicaram às descrições físicas, validação e difusão (FERNANDES e FELGUEIRAS, 2000).

Em 1993, Circe Bittencourt defende sua tese sobre os livros didáticos, pesquisa que impulsiona tantos outros trabalhos no Brasil, tratando além de questões das políticas educacionais, rumou para múltiplas dimensões como o editorial do livro para o mercado, instrumento de saber e ensino, como suporte nas disciplinas escolares e os usos e as práticas que recaem sobre este material (Munakata, 2012).

Arlete Gasparello (2002) analisando o ensino secundário brasileiro no Colégio Pedro II e o programa de ensino de história nacional traçou identidade dos livros didáticos de História (Silva, 2012).

Outras três pesquisas se aproximam de forma particular ao meu tema neste artigo: Hansen (2007) aponta que intelectuais importantes se dedicaram a literatura cívico-pedagógica infantil, ligando-a a um ideal de infância brasileira; Teixeira (2008) concebe os livros como veículo de saber, mas também de controle do povo. Indica também, que livros de história foram utilizados como livro de leitura; Silva (2008,2012) aponta as relações entre ensino de história e o mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil, a autora menciona, também, que livros sobre a disciplina história foram utilizados como livros de leitura.

## 2 | RAPHAEL MARIA GALANTI: AUTOR DE MANUAIS ESCOLARES

O padre nasceu na pequena cidade italiana de Ascoli-Piceno, em 15 de novembro de 1840. Foi um intelectual que se incorporou às fileiras da Companhia de Jesus, nos estudos, além do estudo obrigatório se dedicou ainda Literatura e Filosofia; nas viagens, esteve em estados e capitais brasileiras como: Florianópolis, São Paulo, Pará e Rio de Janeiro; e em países como: Roma, Inglaterra e Bélgica. Fez parte daquela Ordem de 1860 até 1917, quando faleceu. Atuou como professor em vários Colégios e Seminários jesuítas brasileiros, e ainda como, historiador escreveu diversas obras didáticas, o que legitimou-o acadêmica e socialmente. Serviu para reconhecimento acadêmico e social, o padre é tema da atual pesquisa de doutorado.

Seu percurso profissional até a chegada ao Colégio Anchieta é de difícil reconstituição, embora seja relevante para entender o autor e sua obra, pois como lembra Sirinelli (1996)

[...] as trajetórias pedem naturalmente esclarecimento e balizamento, mas também e, sobretudo interpretação. O estudo dos itinerários só pode ser um instrumento de investigação histórica se pagar esse preço. Sob a condição, entretanto, de evitar as generalizações apressadas e as aproximações duvidosas. A nós nos parece que a extrema diversidade das situações individuais impede que se chegue a explicações globalizantes. (p. 247).

A dificuldade na reconstituição se dá pelas poucas pistas deixadas “pelo e sobre” o padre. Identifiquei a circulação do religioso por vários colégios jesuítas dentre os quais o do Santíssimo Salvador de Desterro, em Florianópolis no ano de 1866, onde lecionou: Grego, Latim, Geografia e História Universal. Esteve também no Colégio São Luiz de Itu, em São Paulo, entre os anos de 1874 e 1876, onde ensinou Filosofia e História Eclesiástica; Antes de lecionar Filosofia e História Eclesiástica no Seminário em Belém (1878 – 1880), a pedido do bispo D. Antônio de Macedo Costa - o religioso foi preso em abril de 1874, por sua posição dentro da Igreja Católica, considerado um bispo reformador e por ser um dos bispos, juntamente, com Dom Vital, que estiveram à frente do episódio conhecido como “Questão Religiosa” -, Galanti o acompanhou em “visitas pastorais”, subindo o rio Madeira até o rio Santo Antônio, onde evangelizou moradores locais e um grupo de americanos que trabalhavam na construção da ferrovia Mamoré; novamente, em 1881, no Colégio na cidade de Itu ensinou inglês, história universal e História do Brasil e de nesta instituição escreveu a maioria de suas obras. Por fim, em 1898, foi para o Colégio Anchieta de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, onde lecionou História até ficar doente e falecer, no início do século XX.

Sobre as suas inúmeras viagens, sejam “pastorais” (como as define o padre Galanti) e as outras que fez pelo país, percebi que, mesmo sem ter, ainda seus livros editados, desejou ser conhecido, e reconhecido como intelectual, por seus pares e possíveis leitores, legitimando-se. Pois, mesmo, sem ter seus livros editados e disponibilizados era uma forma de se tornar um intelectual conhecido para seus pares e para possíveis leitores, e assim fazer circular sua escrita.

O padre italiano, durante suas viagens deparou-se com políticas educacionais e práticas pedagógicas (MIGNOT & GONDRA, 2007) diversas, dentro e no exterior do Brasil. Ao chegar ao Colégio Anchieta, na região serrana do rio de janeiro, não faz mais viagens, mas deixa, ainda, impregnado na sua escritura, suas impressões e conhecimentos adquiridos que se revelam nas inúmeras práticas que vivenciou e pretendeu socializar nos manuais que escreveu.

## 2.1 O livro: Breve História do Brasil

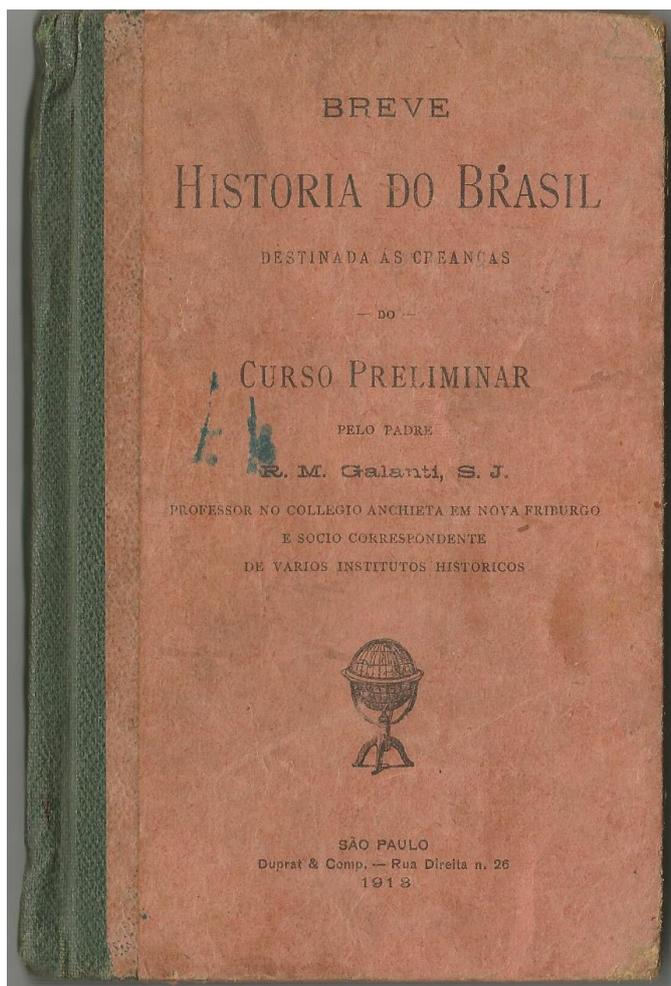


Figura 1 - Capa do livro Breve História, 1913

Fonte: Acervo pessoal

Neste período atuando na educação brasileira por meio dos colégios da Companhia de Jesus, voltados para elite masculina da época, lecionou nas disciplinas de História Universal e do Brasil, principalmente. Galanti transformou sua experiência em manuais didáticos, Circe Bittencourt (2004) afirma que a organização das lições por parte dos professores tornou-se comum a partir do século XIX, à medida que crescia o número de escolas públicas e privadas, e ao mesmo tempo a convite das editoras. Explicando, que talvez não tivesse escrito os livros tardiamente, mas que apenas a partir daquele período passou-se a ser comum, professor também se tornar autor.

O padre que há muito se dedicava às aulas de história, se consagrou à escrita de livros para o Ensino Secundário desde o final do século XIX, principalmente os de História Universal e do Brasil, mas somente em 1913 escreveu um livro destinado às crianças: *Breve História do Brasil destinada as creanças do Curso Preliminar*, editado pela Duprat & Comp.

Após a imagem sobre a materialidade do impresso chamo atenção para o que explicita Munakata (2012) “apreender a materialidade é, antes, conhecer o processo de produção, circulação e consumo de livros, no interior do qual seus elementos, por exemplo, o tamanho da página, adquire inteligibilidade (p.185).” Busquei indícios na capa acima que me permitissem entender como se comunicava com o leitor, que empresa editara a obra e quando e outras pistas sobre o autor. Sua editora chamava-se *Duprat*, segundo Martins (2001) em sua obra pioneira sobre revistas e o papel social que desempenharam no final do século XIX e Início do XX, ao tratar das editoras afirmou que,

A Duprat fundada por H. Knosel, em 1862 e adquirida por Jorge Secker, em 1890, com a euforia do Encilhamento transformou-se em Companhia Industrial de São Paulo, propriedade de comerciantes abastados, com Duprat como gerente. Em 1902 a Duprat & Comp., tem como sócios o Barão Raimundo Duprat, futuro prefeito de São Paulo [1911 – 1914] e seu irmão Alfredo Duprat... (p. 177)

A Duprat ao lado da Casa Vanorden eram as mais antigas e as melhores aparelhadas. No entanto, ao lado de outras tipografias foi considerada de pequeno porte (RAZZINI, 2002, P.7). Foi responsável ainda pela impressão de dois periódicos: O Criador Paulista e a Farpa (1910). Com a nacionalização do ensino, por ocasião da República, nacionalizou-se também o livro escolar, observa-se nesta editora em tantas outras, um número relevante de produções de manuais escolares.

Na capa do manual escrito pelo padre pude notar uma forma de diálogo com o leitor, quando se nomeia membro de muitos institutos sobre essas “referências” que o legitimava há destaques sobre origem, experiência no magistério e filiações acadêmicas. Silva (2008) afirmou grande destaque nas capas e contracapas sobre sua origem, experiência no magistério ou nos institutos de pesquisa que atuavam. Era a forma de apresentação de sua trajetória.

Revendo a capa do impresso, percebo o vocábulo “breve” na parte de cima, seguida do título História do Brasil (em negrito) seguido pela expressão destinada às crianças, talvez quisesse o editor deixar claro ao seu público leitor. Ainda refletir sobre a adjetivação de “breve” indago-me se significaria uma história incompleta ou apenas uma pequena iniciação à história pátria? A intenção do autor e do editor não pude confirmar, mas aponto que se comparado aos outros livros do padre, este pequeno livro é bem resumido.

A informação centralizada “curso preliminar”, também em negrito, marca o uso nas escolas, no momento em que o processo de escolarização estava posto, com a difusão na “crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e

mudança social” (SOUZA, 2000, p. 11). O ensino de História na educação primária “tornava-se um meio útil para o desenvolvimento de sentimentos e faculdades nascentes nas crianças. Significava dizer que o mais importante era dispor o espírito das crianças para a ciência” (SOUZA, 2000, p. 22).

O nome do autor centralizado, em diferenciada e em negrito, legitimado pelo seu currículo e seu título demonstra a necessidade do uso pelas escolas mantidas pela Igreja Católica. Para Foucault (1992), o autor, ao dar seu nome próprio a uma obra, tem sobre a mesma responsabilidade, portanto, sujeito às sanções, neste caso, o *Imprimatur*, “nessa perspectiva, a função-autor que necessariamente estabelece vínculos diversos com a obra e cria identidades” (p.478).

O livro *Breve História do Brasil*, em pouco mais de 100 páginas aborda, com uma Introdução bem sintética sobre os fatos que levaram ao descobrimento do Brasil. A partir daí divide-se em épocas, a primeira se intitula “O Brasil até o domínio da Espanha” (1500 – 1580), a segunda, “O Brasil sob o domínio da Espanha” (1581 – 1641), na terceira “Desde a restauração de Portugal até a chegada da família real ao Brasil” (1640 – 1808), “O Brasil centro da monarquia portuguesa” (1808 – 1822) é o título da quarta época, Reinado de D. Pedro I (1822 – 1831) é o título da quinta época, Reinado de D. Pedro II e Fim da monarquia, respectivamente até a República, quando Nilo Peçanha assume a presidência do país. Ao final de cada parte, o livro apresenta uma cronologia, ou datas principais, dos fatos relevantes do período anteriormente estudado, seguido por um questionário de 83 perguntas que se subdividem pelo período. Percebo o uso da memorização ou técnica mnemônica de aprendizagem que visava que o aluno retivesse as informações que leu e teria “aprendido”. Os jesuítas, como os educadores do período, usavam essa técnica no sentido não só de reter o aprendido, mas, também, de tornar a avaliação dos questionários como avaliação de aprendizagem.

O Ratio Studiorum, promulgada em 1599, se beneficiou de mais de 50 anos de experiências dos colégios jesuítas, um texto diretivo, com funções dos dirigentes, professores e alunos, que segundo Klein (1997) recobre todos os seus aspectos, no que diz respeito a:

...grade curricular; enfoque das disciplinas; horário e calendário; programação; textos de estudo; metodologia de ensino e aprendizagem; avaliação, promoção e premiação dos alunos; funcionamento das academias, das congregações marianas e das atividades extra-classe; disciplina de professores e alunos e as relações entre si (p. 3).

O Ratio foi utilizado nos colégios da Companhia até a sua supressão, em 1759. Com a restauração da Ordem, em 1814 passou por modificações e outros experimentos, assim como a inclusão das necessidades atuais no tocante a cada localidade, o desejo de um documento universal ficou distante, mas não foi abandonado. Ainda que tenha passado por algumas reformulações, como a de 1832, que nunca chegou a se ser promulgada por nenhum padre Superior.

O documento apresenta os momentos didáticos, dos quais destaco: “1) preleção do professor; 2) estudo particular do aluno, com trabalhos escritos e de pesquisa; 3) exercícios de memória; 4) repetições” (KLEIN, 19971, p. 3). Suponho que foi a partir desta didática que Galanti escreve seu livro e constrói sua metodologia. Se compararmos as suas obras - *Compêndio de História do Brasil*, em cinco volumes e *Lições de História do Brasil* -, os conteúdos são resumidos, na sua visão com nomes dos principais personagens e acontecimentos ocorridos naquele período.

A guisa de ilustrar esta metodologia seleciono a parte “Época IV – Reinado de Pedro II”, um trecho do livro que versa sobre a Guerra do Paraguai:

O facto mais importante do reinado de Pedro II foi a guerra do Paraguay que durou cinco longos annos e custou ao Brasil para mais de cem mil vidas de seus filhos. A causa ou pretexto della foi a invasão exército imperial no Estado do Uruguai; pois, como o governo de Montividéo vexasse muito seriamente os brasileiros residentes naquele paiz, o governo do Brasil entendeu que devia recorrer às armas para conseguir que lhe fizesse justiça... Os heróes principaes foram Caxias, Barroso, Osório, o conde d'Eu, Tamandaré, Inhaúma, Porto Alegre, o visconde de Pelotas, o barão de Itaqui, Polydoro Quintanilha Jordão, Argollo, Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto e muitos outros (GALANTI, 1913, p. 79 – 82)

Padre Galanti narra as glórias do imperialismo brasileiro com um tom memorialístico, buscando enfatizar o ato heroico, que torna a pessoa num ser digno e perfeito. Ressalta com nomes os heróis desta façanha, suponho assim quanto era relevante para sua escrita a biografia destes modelos de homens perfeitos, virtude que deveriam ser seguida pelas crianças.

Sobre este assunto o padre formula 40 perguntas, como estas a seguir:

60) Que regência nomearam no dia 7 de abril? Quando foi nomeada a permanente trina e quem a formou?

- Houve revoluções neste tempo? Quem as promoveu?

- Que aconteceu a José Bonifacio?

[...]

- Que houve de particular em 1867?

- Que fizeram os aliados em 1868?

- Porque se retirou Caxias? Quem lhe sucedeu?

- Que fez o Conde d'Eu?(GALANTI, 1913, p. 83 -86)

São perguntas detalhadas, com destaque para as datas, as personagens e os acontecimentos, que remetem ao exercício de memorização e oralidade, ou seja, repetição que foi utilizado de forma recorrente, principalmente, nas escolas religiosas.

Chama a atenção o não uso de referências seja aos seus pares seja aos institutos, como consta em outras obras do autor a consulta a estas fontes. Pareceu-me que no texto, Galanti pretendeu resumir, o mais objetivamente possível, a história pátria a partir do que conhecia ou do que se havia escrito até então.

Percebo também na obra, a ausência da chancela “*Imprimatur*”, com assinatura ali aposta da autoridade eclesiástica e data, como encontrei em várias outras obras do padre. Como aquela ordem, a que se refere Chartier (1994) instaurada pelos livros: “fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior do qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação” (p.8).

Quanto aos leitores ou a leitura feita deste livro, Obtive poucas informações, além de tal obra era livro usado nas escolas jesuíticas. Lembra Chartier (1994) que:

a leitura – que raramente deixa marcas, e que, ao dispersar-se em uma infinidade de atos singulares, liberta-se de todos os entraves que visam submetê-las. Um tal projeto repousa, por princípio, num duplo postulado: que a leitura não está, ainda, inscrita no texto, e que há, por tanto distância pensável entre o sentido que lhe é imposto (por seu autor, pelo uso, pela crítica, etc.) e a interpretação que pode ser feitas por seus leitores; conseqüentemente, um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado (p.11)

Pela notícia veiculada no *Aurora Collegial*, pude conhecer recepção ao livro então registrada naquele jornalzinho na sessão “Na estante”:

Profundamente gratos pela captivante gentileza, os ex-sextanistas, pelas columnas desta Chronica, agradecem a S. Rev. A preciosa oferta, e, ao enviar ao querido professor um sincero “muito obrigado”, hypothecam-lhe seu reconhecimento. (1913, p. 3)

Os livros escolares, como os de Galanti, testemunharam o currículo oficial vigente e foram reveladores dos valores cívicos e morais predominantes num certo período, Lajolo e Zilberman (1999) refletem sobre a história esquecida e minimizada dos livros didáticos:

Apesar de ilustre, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação (p.120)

A descartabilidade e a necessidade de atualização, argumentos enfatizados pelas autoras, de certo prejudicam ao pesquisador o acesso às fontes, dificultam o estabelecimento da circulação e apagam pistas sobre saberes e valores difundidos.

Desta forma, entre diversos autores, apropriei-me de algumas pesquisas já realizadas para entender o livro de Galanti dedicado às crianças. Hansen (2007) utilizou *A História do Brasil ensinada pela biografia dos seus heróis* de Sílvio Romero (1890), *Festas nacionais* de Rodrigo Otávio (1893), *América* de Coelho Netto (1897), *A terra fluminense* de Olavo Bilac e Henrique Coelho Netto (1898), *Porque me ufano do meu país* de Afonso Celso (1901), *Nossa Pátria* de Virgílio Cardo de Oliveira (1903), *Contos Pátrios* de Olavo Bilac e Coelho Netto (1909), *Poesias infantis* de Olavo Bilac (1904), *História de nossa terra* de Júlia Lopes de Almeida (1907), *Através do Brasil* de Olavo Bilac e Manoel Bomfim (1910), *O livro do escoteiro* de Arnaldo Guinle e Mário Pollo (1915), *Minha terra* de Afrânio Peixoto (1916), *Nossa pátria* de Rocha Pombo (1917), também estudado por Alexandra L. Silva, *Saudade* de Tales Andrade (1919),

*Brasil! Diurnal Cívico* de Joaquim Luis Osório (1920), *Breviário Cívico* de Coelho Netto (1921) e *Catecismo Cívico* de Augusto Mário Caldeira Brant (1921).

Para Hansen (2007) os,

[...] textos cívico que também pretendiam exercer uma pedagogia moral, assumiram, além de sua finalidade principal e de forma complementar a ela, a função de inculcar nas crianças novas regras de civilidade, procurando impor um padrão de hábitos e comportamentos aos quais os indivíduos deveriam se condicionar, e que sintetizavam um ideal de homem, representado em potencial na infância brasileira (p.3)

Silva (2012) aponta que *Nossa Pátria* de Rocha Pombo era para aqueles que necessitavam “amar a pátria” e assim conheceriam “nossa história”, mas, segundo a autora a leitura estava direcionada, ainda, para as camadas mais populares da sociedade, conforme destaca o autor: “Este livrinho é feito para a inteligência das crianças e dos homens simples do povo” (POMBO Apud SILVA, 2012, p. 154). A autora elegeu livros, que tomo, por base para entender os livros para crianças: *A História do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis* de Sylvio Romero (1890) *Lições de História do Brasil para uso das classes primárias*, Joaquim Manuel de Macedo (1877) e *Através do Brasil*, de Manuel Bonfim e Olavo Bilac (1910). São estes, também, livros dedicados às crianças, o primeiro a partir do da biografia e da gravura como “metodologias” para o ensino das classes primárias reforçava o grande exemplo de personagens heroicos, valores ideais para formar o cidadão; o livro de Macedo, um livro com 528 páginas, composto além do conteúdo por questionários, recursos pedagógico que objetivava facilitar a memorização; no último livro, os autores, através da viagem de dois irmãos, buscava desenvolver nas crianças o gosto pela leitura e estimulava o conhecimento das gentes e paisagens do Brasil.

Todos esses livrinhos, e seus posteriores estudos por estudos por historiadores, mostram as metodologias para incentivar o cidadão que se pretendia formar enlevado pelo amor à pátria que se construía.

Quanto à linguagem usada pelo autor, comenta o articulista do jornal *Aurora Collegial* “em linguagem singela de modo que as creancinhas a quem se destina o livro possam desde logo reter em sua infantil e travessa memória os sábios ensinamentos do mestre” (Idem).

No limiar do novo regime republicano é necessário compreender também o novo ideal e representação de criança, pelo menos para literatura cívica, “as crianças idealizadas como público alvo desta produção literária não deveriam se envergonhar da infância, pois esta é a fase em que precisavam estudar e se prepara para o futuro” (HANSEN, 2007, p.25).

Não obstante a contribuição dos historiadores, busco refletir sobre o livro de Galanti não incluso nos estudos a que tive acesso, face à peculiaridade do autor ser um padre jesuíta e seu livro didático ser utilizado pelas escolas da Ordem.

No final do século XIX e início do XX, com a primeira Constituição republicana posta e no seu bojo a concretização da separação entre Igreja e Estado, a modernização

da sociedade brasileira, reformas educacionais e pedagógicas no ensino primário tornaram possíveis a reorganização das escolas primárias.

Hansen (2007) chama atenção para a descrição, ou narrativa das obras cívicas que fornecem ao pesquisador pistas para entender a metodologia do ensino do civismo e patriotismo para as crianças. São essas “pistas” que me ajudam a compreender que a narrativa devia chegar ao coração infantil através da história dos heróis, de virtudes e dos bons sentimentos a serem desenvolvidos desde a tenra infância. As descrições, feitas por Galanti, também com conhecimentos necessários a desenvolver a brasilidade, tinham o mesmo objetivo. O fato do livro de Galanti não dedicar-se aos “homens simples”, público a que destinara Rocha Pombo sua obra, permite inferir a necessidade, que talvez tenha sido atendida pelo padre, de formar-se a criança da elite como patriota.

Mas, isso não significa uma linguagem diferenciada, como Silva (2012) apontou no livro de Rocha Pombo, que dedicou além das crianças aos “homens simples”, talvez a explicação seja a inclinação de Galanti a formação da elite até pela razão de se considerar a criança ““homem pequeno” ou homens incompletos”(HANSEN, 2007, p.11), com o objetivo de fazer da criança, um adulto patriota.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da grande circulação dos livros de ensino de história para o ensino secundário, o livro didático voltado para outros públicos, principalmente, as crianças foram de suma importância para a disseminação dos ideais republicanos. O livro de Galanti que trouxe uma narração sintética da História local e pátria, capaz de desenvolver valores morais e cívicos.

Como manuais escolares oferecem pistas de sua produção e circulação, também o livrinho de Galanti permitiu que pudesse estabelecer as suas vivências e aprendizados nas viagens, suas tentativas de legitimação e sua representação nas escolas jesuíticas desses impressos. No caso específico de padre Galanti, nota-se seu itinerário, intrinsecamente ligado à Companhia de Jesus, da qual fez parte, inclusive no que diz respeito às suas viagens e experiência no magistério.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe. **Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910)**, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004, p. 475-491, 2004.

CHARTIER, R.A **História Cultural entre práticas e representações**. Lisboa, Difel, 1988.

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros: leitores, escritores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary Del Priore. Brasília. Brasília: EdUNB, 1994.

\_\_\_\_\_. **Da história da cultura impressa à história cultural do impresso.** Entrevista. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed., 3ª reimp. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2007.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução.** São Paulo: Cia das Letras, 1990.

DAVIS, Natalie Zemon. **Culturas do Povo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FRADE, I. C. A. da S.; MACIEL, F. I. P. (Org.) **História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX).** Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006.

Fernandes, Rogério; Felgueiras, Margarida (Org.). **A escola primária: entre a imagem e a memória.** Porto: Projeto Museu Vivo da Escola Primária, 2000.

FOUCAULT, Michel. **O que é o autor?** Ed. Passagens, Lisboa, 1992.

GALANTI, Raphael Maria. S.J, **Breve História do Brasil destinado às Creanças do Curso Preliminar.** Duptat & Comp., 1913.

GALVÃO, A. M. O. **Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel (1930-1950).** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002

GASPARELLO, A. **Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920).** Tese de Doutorado em Educação, PUC/SP, 2002.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** Cia das Letras, São Paulo. 1987.

GONTIJO, R. **História, cultura, política e sociabilidade intelectual** In: Rachel Soihet; Maria Fernanda B. Bicalho; Maria de Fátima S. Gouvêa. *Culturas Políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história.* Rio de Janeiro: Mauad, 2005, pp. 259-284.

HANSEN, P. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República.** São Paulo, Tese (Doutorado em História Social), USP, 2007.

HERNADEZ DIAZ, Jose M. **Etnografía e historia material de la escuela.** In: BENITO, Agustín Escolano, DIAZ, Jose Maria Hernandez. *La memória y el deseo cultura de la escuela y educación deseada educación deseada* (coords), 1. ed. Valencia: Tirant lo blanch, 2002.

KLEIN, Luiz Fernando. **Por uma abordagem história da pedagogia inaciana. Palestra no Seminário Internacional “Visão Inaciana da Educação”.** São Leopoldo (RS) UNISINOS, 1997. (Mimeo.)

LAJOLO, Mariza e ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira.** São Paulo: Ática, 1999.

MARTINS, Ana Luíza. **Revistas em revista - imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890-1922).** São Paulo: Edusp / Fapesp / Imprensa Oficial do Estado, 2001.

MENDONÇA, Ligia Bahia. **O silêncio da ação: Jesuítas no Brasil pós-Reforma Pombalina.** UERJ - Rio de Janeiro, 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves. **Viagens de educadores e circulação de modelos pedagógicos**. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (orgs.). Viagens pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2007

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático como mercadoria**. Pro-Posições [online]. 2012, vol.23, n.3, p.51-66. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010373072012000300004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072012000300004&lang=pt)>. Acesso em: 15 Jan. 2014.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **Práticas de leitura e memória escolar**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO – SBHE, 2, 2002. Anais eletrônicos. <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/0303.pdf>. Acesso em 15/11/2016

SCHUELER, A. **Combates pelo ofício em uma escola moralizada e cívica: a experiência do professor Manoel José Pereira Frazão**. *Revista brasileira de história da educação*, v. 9. Campinas: Autores Associados, jan./jun., p. 109-139, 2005.

SILVA, A. L. da. **Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil – Rio de Janeiro (1870-1924)**. Niterói, Dissertação (Mestrado em História), ICHF/ UFF, 2008, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Laura Antunes Maciel, Mimeo.

\_\_\_\_\_. **Escritas de viagem, escritas da história: estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual**. Tese de doutorado (Educação). Rio de Janeiro, UERJ, 2012.

SIRINELLI, F. **Os Intelectuais**. In: REMOND, R. *Por uma História Política*. 2<sup>a</sup> ed. Tradução de Dora Rocha, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003, p. 231-269.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil**. *Cad. CEDES*, Nov 2000, vol.20, no.51, p.9-28.

TEIXEIRA, G. B. **O grande mestre da escola: os livros de leitura para a escola primária da capital do Império brasileiro**. Rio de Janeiro, Dissertação (Mestrado em Educação), UERJ, 2008.

**Jornal Aurora Collegial(1905 – 1922)**. Colégio Anchieta. Nova Friburgo, 1913.

## GENEALOGIA DO *ETHOS* EM SARTRE: IMPLICAÇÕES DO ATUALISMO ONTO- FENOMENOLÓGICO NA LITERATURA E DRAMATURGIA

**Ricardo Fabricio Feltrin**  
UNIOESTE

**RESUMO:** O objetivo da atual pesquisa alicerça-se na problemática do *devoir* em termos éticos na filosofia sartriana; dando ênfase aos escritos literários, pois compõem a perspectiva de situação ao transitar entre o perfil fictício e a *práxis*. Neste mesclar de roteiros, entre literatura e dramaturgia, intenciona-se “desvendar” a trajetória à questão da ética, já que nos escritos de natureza filosófica a abordagem restringe-se, inúmeras vezes, ao âmbito promissivo. A ética representa a atuação aglutinada num certo tipo de engajamento originário na inter-relação, pois a consciência, sendo vazia, está lançada-no-mundo e é parte dele na coletividade. Somos responsáveis, na subjetividade e alteridade, porque cada indivíduo é a representação total de sua época, vive a sociedade inteira e a produz a partir de suas escolhas. Assim, se a subjetividade é possível, é um fenômeno evanescente, dissipa-se na sua objetividade no mundo e no seu atualismo. Tão logo, o âmbito do *ethos*, vertido no engajamento só poderia se dar, hipoteticamente, a partir da contribuição de Sartre na produção literário-dramatúrgica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ética; Engajamento; Situação; Literatura.

**ABSTRACT:** The objective of the current research is based on the problematic of the *devoir* ethical approach in the Sartrian philosophy; Emphasizing the literary writings, they make up the perspective of situation by passing between the fictitious profile and praxis. In this mix of scripts, between literature and dramaturgy, intends to “unravel” the trajectory to the question of ethics, since in the writings of a philosophical nature the approach restricts itself, countless times, to the scope promised. The ethics represent the action coalesced in a certain type of engagement originating in the interrelationship, because the consciousness, being empty, is launched-in-world and is part of it in the collective. We are responsible, in subjectivity and alterity, because each individual is the total representation of his time, lives the whole society and produces it from his choices. Thus, if subjectivity is possible, it is a evanescent phenomenon, dissipates in its objectivity in the world and its currentism. So soon, the scope of the *ethos*, shedded on the engagement could only be given, hypothetically, from the contribution of Sartre in the literary production-dramaturgical.

**KEYWORDS:** Ethics; Engagement; Situation; Literature.

## 1 | INTRODUÇÃO

Genuinamente, sem hesitação, a França constitui-se como berço portentoso de pensadores distintos na história da filosofia. Jean-Paul Sartre faz parte deste grupo, sobressaindo-se, pois, além de produzir volumosa obra, atuou efetivamente sob o mote de sua filosofia-engajada. Ao visitar suas páginas notar-se-á profícua transitividade entre literatura e filosofia, além de inúmeros trabalhos de natureza política, imprescindíveis para a compreensão de seu papel enquanto intelectual engajado. Há um objetivo pontual em recorrermos a Sartre no árduo alento de alcançarmos alguma reflexão sobre o “ser” constituinte do homem. Por ora, sabemos que não emana exclusivamente dos escritos filosóficos, mas no seu conjunto, encontram-se elementos conceituais rigorosos dando causa ao próprio homem, transformando perenemente esta estrutura conceitual, vertendo para um viés inovador e emblemático, denominado de existencialismo.

Seus estudos inaugurais, ao apresentar o existencialismo fenomenológico, remetem à proposta de descrever a vida humana entrelaçada subvencionalmente ao mundo fenomênico, enquanto realidade concrecível posta frente aos olhos da consciência posicional, estabelecendo os vínculos entre este e a condição humana. A obras iniciais, como em *A náusea*, nos conduzem a compreensão de que a vida apresenta-se enquanto *pura* contingência, tudo está no mundo e em ato, tal definição passa a figurar como o elemento primordial para a teoria existencial de Sartre. Roquentin, ao perceber a raiz do castanheiro no parque público em Bouville, realiza uma experiência única ao descobrir o caráter impotente do rigor conceitual, as definições não cabiam “nas coisas”, pois elas estavam ali, externa a si, e então ele intui, a partir deste embote que a consciência lhe trazera:

“de repente, ali estava, claro como dia: a existência se revelara. Perdera seu aspecto inofensivo de categoria abstrata: era a própria massa das coisas, aquela raiz estava sovada de existência. Ou antes, a raiz, as grades do jardim, o banco, a relva do gramado, tudo se desvanecera; a diversidade das coisas, sua individualidade, eram apenas uma aparência, um verniz.” (SARTRE, 2006, p.16).

A existência não deve ser definida em termos de necessidade, para a qual as coisas no universo devam ocorrer a partir de leis inexoráveis movendo-se de maneira previsível. Para esta teoria existencial sobreviver, ela deverá prescindir, remissivamente, de qualquer possibilidade essencialista ou substancialista. Sob um viés ilustrativo, opostamente, Descartes se reteve nisto ao propor o surgimento do *cogito*. Ao lançarmos à questão do homem à filosofia cartesiana encontramos a *res cogitans*, como coisa pensante, para a qual o atributo, a qualidade, a natureza humana estaria disposta em termos essenciais. Outra situação declinada sobre o mesmo prisma, trata-se do sujeito lógico-formal postulado por Kant em *A crítica da razão pura*, o sujeito responsável por acompanhar a todas as representações. Parece ser óbvio o motivo de Sartre criticar argutamente estes princípios, principalmente ao descobrir, que no caso humano, “a existência precede a essência”. Para compreensão da premissa, o autor nos serve com

o famoso caso do corta-papel trazido à tona em sua conferência o *Existencialismo é um humanismo* em 1946 visando corrigir incompreensões provenientes de uma leitura incoerente do que seja seu existencialismo *n'Ó ser e o nada*. Vamos ao exemplo:

Consideremos um objeto fabricado, como, por exemplo, um livro ou corta-papel; esse objeto foi fabricado por um artífice que se inspirou num conceito; tinha como referenciais, o conceito de corta-papel assim como determinada técnica de produção, que faz parte do conceito e que, no fundo, é uma receita. Desse modo, o corta-papel é, simultaneamente, um objeto que é produzido de certa maneira e [...] tem uma utilidade definida: [...]. Podemos assim afirmar que, no caso do corta-papel, a essência – ou seja, o conjunto das técnicas e das qualidades que permitem a sua produção e definição – precede a existência; e, desse modo, também, a presença de tal corta-papel ou de tal livro na minha frente é determinada. (SARTRE, 1987, p.5).

Quando fazemos algo o realizamos com alguma intenção e o propósito ou a essência vem antes da sua existência. Opostamente, o existencialismo sartriano contesta a existência de um artífice supremo e de qualquer instância anterior ou determinante da ação humana, porque o homem não surge no mundo para atender finalidades específicas. O ser é envolvido, continuamente, pela experiência nauseante e tediosa, pois, se o mundo não tem sua origem a partir da vontade de um sumo inventor, conseqüentemente, não há fundamento à existência humana. Esta crise fundamental o desola atacando-o frontalmente obrigando-o a rejeitar a tese de sermos concebido sob a égide de um destino e, aí, a existência precede a essência; pois, incontornavelmente, o sujeito deve criar seus intentos a partir de si mesmo. Na iminência desta emergência nasce à liberdade, ontologicamente originada e contaminada intimamente pelo princípio de negação, responsável por negar a identidade do em-si. Esta peculiaridade, além de tornar Sartre ícone na história da filosofia revelou a primazia existencial: o homem primeiro vem ao mundo, acha-se lançado na contingência, se descobre, e no seu atualismo dialético, entre perceber e atribuir significado, vai se escolhendo a partir da perspectiva do projeto.

A tarefa é importante, necessitando-se esmiuçá-la a fim de esclarecer como se dariam estas articulações: da consciência ontológica radicalmente livre à sua imanência, já que somos, paradoxalmente, condenados a liberdade. A liberdade está vinculada sempre as escolhas e não há saída para isto, mesmo não optando ainda sim estaríamos elegendo, a existência está debruçada sobre si mesma. Inicialmente, a contingência se constitui como representação primeira e via possível para tal designação porque possibilita o surgimento de uma consciência voltada à sua exterioridade e esta condição afasta, repulsivamente, a identidade onto-fenomenica de restringir o homem em termos conceituais, resgata-o positivamente sob o viés da possibilidade, pois é um vivente em situação. Ele é aquilo que pode se tornar, é o projeto enquanto atividade *atual* de superação de situações limítrofes tendo em vista reorganizar o *estado* do homem. “[...] o homem caracteriza-se [...] pela superação de uma situação, por aquilo que consegue fazer do que foi feito dele, embora nunca se reconheça em sua objetivação” (SARTRE, 2002, p.77). Esta contribuição trazida por

meio d'*A crítica da razão dialética* devolve para o homem a responsabilidade que lhe é própria; responder a si mesmo no entremeio de suas escolhas possíveis.

## 2 | VALORAÇÃO ÉTICA EM SARTRE – ATUALISMO ONTO-FENOMENOLÓGICO NA LITERATURA E DRAMATURGIA

A partir deste introito, em situarmos a questão da existência sob a ótica da fenomenologia existencialista sartriana, quer-se delinear a problemática a ser pesquisada e argumentada no espectro da possibilidade do *valor*, do vir a ser em termos da ética em Sartre. A *genealogia*, neste recorte, não se refere, exclusivamente, ao estudo do surgimento do tema da ética em sentido generalizante, contudo, aplica-se ao tratamento dado ao assunto e a forma como ele foi costurado em suas obras. A genealogia surge sob a possibilidade de mapeamento temático dando ênfase aos escritos literatos com a finalidade de perseguir os meandros deslindando-se na perspectiva do *ethos*, *valor* e ética, que nesta pesquisa, serão sinônimos, por um motivo muito peculiar, Sartre trata a ética como atuação aglutinada num certo tipo de engajamento, que virá a ser desvelado no desdobrar da investigação.

Da síntese atual entre sujeito versus alteridade, faz necessário explicar acerca da escolha do termo *ethos*. Segue-se tradução do grego com proximidade do nosso vocabulário enquanto “costume”, mas é a dimensão de vê-la relacionada a um conjunto de ações, uma espécie de “animo”, capaz de propulsar o âmbito coletivo, da formação de grupo, como Sartre no tomo I d'*A crítica da razão dialética* procura teorizar, “o conjunto prático”. O teor de tal concepção surge-lhe analogamente à mão e a luva, cumpre o seu papel na medida em que parametriza um conceito não mais inflexível, universalizado racionalmente *a priori*, não que a proposta sartriana seja o avesso, irracional, porém, esta ética reveste-se pela característica da metamorfose. Assim, a etologia nasce de uma perspectiva de inter-relação, sendo a consciência vazia, ao ser lançada-no-mundo, é parte dele e, nele, o homem não está sozinho, há o Outro, *d'O ser e o nada*, representando a “ameaça” restritiva de minha liberdade e há também o outro da coletividade, do grupo, do eu em comum e da finalidade.

Porquanto, o eu, surge na contingência em detrimento da autoconsciência apresentada na obra *A transcendência do ego*, como uma noção capital para a concepção de eu, pois, “o *Ego* não está na consciência nem formal nem materialmente: ele está fora, *no mundo*, é um ser no mundo, tal como o *Ego* de outrem”. (SARTRE, 1994, p.43). Para refletir sobre o modo da ética ontologicamente, deveremos partir das inter-relações. Uma vez que o homem atua por um princípio de significância; a tese de exigência para a sua transformação sobrepuja as terminações valorativas, pois, sendo o Para-si presença imediata a si, instantaneamente, toda moral depende, tão somente, do sujeito, ela não está alheia, externamente do campo prático, ou sobrevêm invadindo o seu ser por uma fissura, preenchendo o vazio do Para-si. A

ética implicará o ser do compromisso, pois o valor só poderá adentrar o mundo por meio da subjetividade representando a autonomia entranhada nas escolhas. Como o valor só ganha densidade existencial via sujeito, tão logo, não poderá haver ordem pré-estabelecida de valores, é preciso inventar, originar, criar, majorar, tornando-se responsável pelo mundo e por si. O ser humano atua via projeto arrastando consigo a densidade ética nas relações para com outrem.

Enquanto se reporta ao atualismo, temos de pensar na concepção de que Sartre não se refere há uma possibilidade de discussão na esfera contemporânea de sua problemática. O atualismo remete à atividade da consciência na medida de manifestação contínua sob o aspecto fenomenológico, atribuir significado a toda condição fenomênica originária contingente, opondo-se aos domínios de uma consciência virtual ou *irreal*. Na consciência não há *habitante*, e sua atividade remete sempre ao exercício posicional, se esgotando nele, não sendo, concomitantemente, posicional de si ou reflexão pura acerca do ato. A virtualidade de consciência remontaria a necessidade instantânea de voltar-se sobre si, recuperando as estruturas originárias de todo ato gnosiológico, apenas instila uma possibilidade metafísica e especulativa quanto ao ser do homem, parafraseando Descartes é possível propor: “intenciono, logo sou”.

Na obra *A imaginação* Sartre procurou tratar disto concebendo também a consciência decorrente de sua imagem, uma modalidade de conhecimento particular que o autor quis banir de sua teoria. A consciência de consciência é um tipo de realidade instigada pelo conhecimento do conhecimento, ou seja, torna-se tética de si mesma. Isto implicaria na dualidade sujeito-objeto, cognoscente-conhecido, incorrendo em uma tese substancialista justificando a necessidade da dualidade contínua porque para fundamentar ontologicamente o conhecimento este também o deveria ser ao modo epistemológico, segundo Sartre. Como transcendente é irrefletida porque é consciência posicional do mundo e exaure-se totalmente nesta ação, “toda consciência é posicional na medida na medida em que se transcende para alcançar um objeto, e ela se esgota nesta posição mesma: tudo quanto há de *intenção* na minha consciência atual está dirigido para o exterior” (SARTRE, 2011, p.22).

Assim, a atualidade da consciência finda-se no fenômeno, na aparição. Enquanto posicionamento transcendente voltado para o mundo, a ação da consciência deve ser compreendida como ser do fenômeno, manifestação totalitária da aparição, contrapondo-se, por exemplo, ao termo do em-si katinano, o que pode ser pensado, mas não conhecido. Para Sartre tudo é translúcido e tal nudez suplanta a dimensão exclusiva de ser conhecida por ela mesma, porque não há nada de incognoscível, é relação imediata com o exterior e não cognitiva de si a si. O ato reflexivo é apenas a recuperação do eu na sua atuação material, o que há no estágio em voga, primeiramente, é unicamente projeção *para-fora-de-si*, o ego apenas qualifica o sujeito como responsável pelo ato.

Por fim, percebe-se que o tema da ética ou da moral constituída aqui no sentido de *valor*, já que o *pour-soi* é a estrutura concebida como subjetividade, cabe então a

ela atribuir valoração levando em consideração a liberdade. Para fundamentar esta caracterização, é preciso reflexionar os alicerces da pesquisa, não favorecendo, apenas os textos filosóficos, todavia, acrescer os escritos de ordem literária. Para pensarmos a ética em termos ontológicos; teríamos de aceitar, o que não é dicotômico, o comprometimento adotado por Sartre, via literatura, estabelecendo-a como um recurso adstrito a finalidade de alcançar o público específico, denotando a funcionalidade de sua reflexão teórica, “[...] o escritor lida com significados” (SARTRE, 1993, p.13). Todo escritor, ancorado neste pressuposto, deve ser um indivíduo livre, e tal liberdade não é fantasmagórica ou abstrata, funda-se genuinamente no contexto aplicado, visando alterar o dado circunscrito. No caso do escritor, ela tende a retornar em exercício profícuo no momento que sua literatura reportar e compreender o compromisso efetivo. De acordo com o filósofo francês:

Escrever é, pois, ao mesmo tempo desvendar o mundo e propô-lo como uma tarefa à generosidade do leitor. É recorrer à consciência de outrem para se fazer reconhecer como *essencial* à totalidade do ser; é querer viver essa essencialidade por pessoas interpostas; mas como, de outro lado, o mundo real só se revela na ação, como ninguém pode sentir-se nele senão superando-o para transformá-lo, o universo do romancista careceria de espessura se não fosse descoberto num movimento para transcende-lo. (SARTRE, 1993, p.49).

Aquela tinta no papel não deve ser simplesmente um conjunto ordenado de ideias e conceitos, transcende as folhas, remete às prioridades capazes de tornar o mundo mais livre. A liberdade absoluta transcende para a liberdade prática corroborando na construção histórica do sujeito, especialmente, realçando a personificação dos grupos nestas atuações. O papel do escritor vincula-se à tentativa perene de apelar à liberdade do seu leitor, sendo assim, por meio da escrita, o empreendimento ético também qualifica o surgimento de toda ação livre, tendo por objetivo genuíno suscitar nos interlocutores a predisposição para o engajamento, pois cada sujeito deve encontrar e manifestar, com autenticidade, a sua *missão* na estrutura em situação na qual está inserido. A proposta ética, embora se diga inacabada, sugere todo ato como responsável e reunificado na ação subjetiva. O comprometimento político sartriano é paradigmático, pois o surgimento de uma liberdade absoluta para a qual procurava explicar como as escolhas poderiam ser feitas priorizando o caráter ontológico e prescindindo de relações causais, delimita as escolhas. A temática avança do plano teórico-metafísico ao ôntico, é o que se vê, por exemplo, em *As moscas*, a finalidade dramaturgica representa a composição e o surgimento do teatro de situação. Ora, isto diz respeito a um conjunto de circunstâncias que obstam o projeto humano e, por consequência, o perfil valorativo proveniente é coagido e situado, mesmo cerceando o exercício livre, não é possível anular totalmente a liberdade. E tal peculiaridade transpassa àquela misantropa ou isolada ou, como queira, solipsista, vivenciada por Roquentin, ela deve despertar para a história revelando a proximidade absoluta com o outro, é neste contexto que se percebe *A crítica da razão dialética* como continuidade *d’O ser e o nada*, trazendo à tona a *esperança* ética refletida em Sartre, o *engajamento*

está condicionado há um tipo de valor prático efetivo e transcendente.

A problemática da ética em Sartre afeta-o de maneira *sui generis* como a primazia inerente a todo filosofar: o “*espanto*”, o autor vê-se absorto perplexamente e esta angústia é compartilhada na pesquisa em curso. Por um processo decorrente do método socrático maiêutico, traz-se para a luz a tese central do trabalho iniciada nas páginas finais de *O ser e o nada* onde é retratada a liberdade remetida ao campo prático, ou mais tarde como ele denomina de *práxis*. Há uma preocupação atônita do autor acometendo o trânsito filosófico, de sua ontologia à história; é este percurso que, solidariamente, deseja-se percorrer e encontrar possíveis soluções, por enquanto, em polvorosa no campo da cogitação. Nas palavras de Sartre

a liberdade ao tomar-se a si mesma como fim escapará a toda *situação*? Ou, pelo contrário, permanecerá situada? Ou irá situar-se tanto mais precisamente ou tanto mais individualmente quanto mais vier a se projetar na angústia, enquanto liberdade em condição, e quanto mais vier a se projetar na angústia, enquanto liberdade em condição, e quanto mais vier a reivindicar em maior grau sua responsabilidade, a título de existente pelo qual o mundo advém ao ser? Todas essas questões, que nos remetem à reflexão pura e não cúmplice, só podem encontrar sua resposta no terreno da moral. A elas dedicaremos um a próxima obra. (SARTRE, 2011, p.765).

Houve tentativa, para tornar tal intento possível, primeiro na obra intitulada *L’homme* que, aliás, não progrediu. Posteriormente o assunto foi abordado em *Cahiers pour une morale*, ensaio filosófico publicado pela Gallimard em 1983 com as reflexões acerca da moral na sua concretude. Esta obra reúne inúmeras citações e anotações, conferindo o estilo e a maneira por meio da qual o autor costumava escrever para posteriormente amadurecer suas ideias e daí lançar suas conclusões. Em tais escritos haviam julgamentos oriundos de sua filosofia e convergências daí decorrente para com a história e com a antropologia; engendrando certo misticismo a sombra derivada de algo oculto, transparecendo o quanto, neste recorte textual, o tratamento à ética insurge prematuramente. Talvez a edição se trata de uma iniciativa da editora francesa já citada, apenas de publicar os textos inconclusos lançando um panorama do estágio de pesquisa feito por Sartre até então. Por isso, a preocupação premente em buscar nos variados títulos literato-dramaturgo este conceito, talvez difuso por Sartre.

Como se sabe, a filosofia explora respostas aos problemas surgidos diante do homem. Que é? Porque é? Como é? São as indagações fundamentais da sua atitude. Admiração e espanto implicam em tomarmos certa distância do nosso mundo costumeiro, das relações cotidianas, as circunstâncias diante das quais o homem age, e por meio do recurso racional olhar para o acontecimento, intencionado e analisando-o como se nunca o tivéssemos visto. É sob tal orientação que o objetivo do trabalho emana; em realizar a *époche*, colocar entre parêntesis o já *conhecido* de Sartre e aprofundar quais as possibilidades de sanar esta veia aberta no âmago de sua teoria fenomenológica-existencial.

Como toda resposta só pode ser iniciada pelo questionamento que a originou então se pergunta a Sartre: por quais razões as obras propostas à questão ética, assumiram

contraste de inacabamento mesmo sendo elas inúmeras vezes retomadas, versando acerca de um tema que parece seguir intransponível? Não seria este assunto algo impossível, malgrado como aquela identidade da subjetividade *pour-soi*? (corrompida pela negação, enquanto desejo eterno de plenitude, a *sede-deus* ou como nos ensina o francês, o homem é uma paixão avessa a de Cristo, ele quer salvar-se, mas a sua salvação está comprometida pela nadificação, portanto é paixão inútil). O perfil ético-nascente também poderia ser resgatado como pseudopaixão? Se, aparentemente, está fracassado, então, por quais razões o autor, se isto for possível, deixa-se vencer, dirimindo questões primorosas desta área? Quais são os motivos, inflexões que o fizeram sucumbir?

O bom filósofo sempre responde às perguntas com outras possíveis indagações. Neste jogo, a filosofia entra em cena e assume seu protagonismo como uma atividade em busca de conceitos e argumentos. Ao seguir o movimento de incursão da temática da valoração, da ética, esta só poderia ser remediada por um processo de cura e há uma alternativa para suplantar todo este embaraço. A primeira saída é perscrutar se tal assunto não estaria sedimentado sutilmente e pulverizado em todas as suas obras. A afirmativa parece óbvia e singela, mas é um trabalho esmerado num enxadrista, o movimento correto lhe colocará entre a vitória e o malogro, mesmo porque se Sartre sedimentou este assunto nas demais obras não parece claro porque viu a necessidade de escrever uma exclusiva para a questão. O caminho aqui verte para a pesquisa em seus escritos literários e há uma razão para isso, a literatura constitui-se como um canal profícuo e imanente, porque é uma perspectiva de situação. É distinguível porque não se constitui unicamente enquanto forma fictícia ou romanesca, como se encontra em *A náusea*, mas também aos seus escritos de ordem política, e, neste mesclar de roteiros e formas de escritas que se quer “desvendar” a trajetória, aparentemente, enigmática, ao problema do *valor*, crendo-se que aí estão os elementos que permitirão vislumbrar esta teorização sob a perspectiva do mote libertário para o qual tende e faz-se a filosofia fenomenológica em Sartre.

Pensadores como Husserl, Heidegger e Hegel influenciaram decisivamente Sartre, pois, acometido por tais contribuições filosóficas, ele encontrou a fenomenologia, levando-a ao extremo na relação direta com a existência situacional do indivíduo. A busca pelo ser, pensado filosoficamente, é merecedora de um autêntico e extenso argumento resultando na clássica obra *O ser e o nada*, estruturando a concepção de homem no pressuposto existencial característico do pensador francês. Encontra-se ali a preocupação em desenvolver uma teoria de consciência, harmoniosamente assentada em Brentano, e, posteriormente, desenvolvida por Husserl; a atividade da consciência estaria submetida constantemente a remissão à intencionalidade. Num movimento de *lançar-se*, à transcendência apresentaria um propósito além dos limites cogitativos, correlacionada à peculiaridade de *estar-fora-de-si*, isto é, em cada aparecimento remeteria ao objeto de maneira externa a si. Ser intencional implica na busca por superação de princípios justificados em teorias idealistas, encontrando seu estatuto na

singularidade objetiva e unificada no ato de intencionalidade. O ato consciente exaure-se na percepção intencional, de modo que a consciência sempre será consciente do objeto sem recorrer a princípio anterior a fim de antepor tal atuação, objetivando a si mesma como faria no ato de intencionalidade. Há apenas jogo fenomênico, por meio do qual a coisa aparece ou se dá.

O termo existência passará a ser a chave de compreensão para indagações acerca do homem. Tal revelação só pôde vir ao mundo por meio das palavras, as quais envolveram Sartre prematuramente, por um motivo clássico. Pessoalmente era alheado, absorto, não continha muitos vínculos afetivos e sociais e, por isso, era um tanto cômodo encontrar-se aprisionado no mundo literato porque, ao estreitar a relação com as palavras, o resultado mitigaria a necessidade das relações ambientais. Mas além de acreditar nesta coerência, os livros escondiam grandes segredos acerca do homem prontos a serem revelados, havia uma natureza de verdade perseguida vigorosamente. Eles representavam o porto seguro, eram seu refúgio, pois buscava, ao revirar de suas páginas, aquele fundamento “mágico”, sobrenatural, avesso à mitologia grega da caixa de pandora que ao ser aberta não traria para o mundo as agruras próprias da impotência humana, mas a fórmula desveladora dos enigmas fundamentais da humanidade. Sorrateiramente, enquanto efetuava, tenuamente, o exercício lúdico da leitura, essa doce ilusão foi tornando-se amarga, o despertar do sonho ficcional dado abruptamente o fez perceber o verdadeiro sentido da literatura: revelar ideias relativas a determinado contexto, pondo a termo um retrato no espelho temporâneo da vida aludida. Sartre chegou a desenvolver certa neurose por acreditar que escrevendo poderia revelar, intuitivamente, veracidade sobre o mundo a partir desta similaridade fantasiosa.

A literatura é despertada em Sartre no seu encontro com Bergson e sua obra. Sabemos que Bergson é estudado, atualmente por diferentes campos de saberes, entre eles, filosofia, [cinema](#), [literatura](#), entre outras. Contudo, a convergência entre os dois pensadores parece estar mais relacionada a dois aspectos. Primeiro: Bergson critica toda espécie de determinismo convertido na “coisificação” do homem engendrada por tal teorização e, segundo: à atitude filosófica similar de conceber a realidade humana sob a perspectiva da negação. A partir deste encontro o recurso prosaico estabelecido por meio da literatura torna-se fiel aliado no tratamento dos desdobramentos próprios de sua teoria da liberdade. Há estilo romanesco, mas não é reduzido a ficção; inúmeros são os escritos políticos representando a condição da liberdade situacional. Por esta via a literatura sintetiza e remonta à unidade em todos os seus escritos porque, internamente, constitui a finalidade de estabelecer a comunicação com as pessoas, com seu público, assim todo livro alcançará seu objetivo se somente for lido, pois, o escritor é uma figura que lida com significados, o “escritor é um *falador*: designa, demonstra, ordena, recusa, interpela, suplica, insulta, persuade, insinua”. (SARTRE, 1993, p.19). E a unidade, atualizada em termos éticos, é o que se procura seguir de perto, acompanhar a maturação deste conceito primoroso e imprescindível na filosofia

de Sartre.

O ponto de partida é a contingência como descoberta inicial para o homem, na sua primeira recuperação o sujeito passaria a assentar-se genericamente estabelecendo a relação simbiótica, em uma troca diametral, de constatação e significação para com a consciência. Tão logo, a constituição da consciência estaria voltada à exterioridade e seu atualismo obstinado em manifestar-se via *transcendência*. Para tratar destes termos Sartre recorre ao *ek-tasis* em sentido grego, significando sair de si, isto é, a consciência. O que o constitui “[...] originariamente o ser do Para-si é essa relação com um ser que *não* é consciência, que existe na noite total da identidade e que o Para-si, todavia, é obrigado a ser, fora de si, atrás de si”. (SARTRE, 2011, p.195). Este movimento perene devolve ao ser do homem a prerrogativa em três níveis ek-stático: o ser não é o que é, é aquilo que não é, e, concomitantemente, dialeticamente, é o ser que não é o que é e é o que não é. Ao leitor, isto pode causar um verdadeiro imbróglio, porém uma consciência constituída exclusivamente via transcendência, ek-stática, somente poderia se dar enquanto nadificação e negação de sua identidade. Idêntica a si mesma admitiria conjuntura estrutural resignada em si mesma. Em contrapartida, se quisermos compartilhar com Sartre na questão de uma consciência não-idêntica faz se necessário concebê-la enquanto ausência irrestrita de pressupostos fundamentais na sua arquitetônica, prescindindo da tese seguida por formulações idealistas, reportando ao aspecto de surgir enquanto propriedade de ser universalmente a fonte casuística de tudo aquilo que o ser humano pode ser e conhecer.

Apartir de tal pressuposto a realidade do *pour-sois* somente poderia ser vislumbrada enquanto o ser da falta, para Sartre “[...] o sentido profundo do *cogito* é, em essência, remeter para fora de si. [...] O que a descrição ontológica revelou imediatamente é que este ser é fundamento de si enquanto falta de ser, quer dizer, que determina seu ser por ser um ser que ele não é”. (SARTRE, 2011, p.135). Por esta via, sempre será carente do peso do em-si, a realidade plena, a identidade reverberada em si mesma, maciça, por onde jamais haverá vereda permitindo deslizar o *nada*. A paixão inútil busca eternamente agarrar esta plenitude sempre distante, como uma *miragem*, parece tão real quanto sua irrealidade, quando acredita tê-la alcançada ela se esvai, deixa de existir e se torna apenas recordação. O princípio de não-identidade coloca o homem na condição de *ser-ai*, para apropriar-se de um termo heideggeriano. Está lançado no mundo em um estado irrecuperável de absurdidade, de falta de sentido à sua vida. Nada remete a nada, tudo é vazio, já que é da natureza do para-si a tentativa fracassada de substancializar-se no ser-Em-si.

O *vazio da consciência* provoca desespero e angústia, porque somos resultado de um projeto sempre incompleto, no entanto não desistimos de alcançar à plenitude e no conflito desta condição, poderá haver influência da má-fé, como o autoengano. A vida é uma quimera e para tanto se torna aceitável afastar o caráter comprometido advindo da autenticidade. Mas nem por isso a vida deva ser sucumbida porque nesta especificidade elidível Sartre mostra-se absorto em refletir como poderemos *tocar*,

num caráter de compreensibilidade, o projeto humano sob o mote de seu fracasso. Visando elucidar tal intento, funda a psicanálise existencial sob este paradigma, se a consciência é exercício para-fora-de-si, alcançaria um estatuto de plena translucidez, estaria vazia, e para tanto suster seu exercício libertário. Por ora, nadificante, atua na perspectiva da *valoração*, sentido moral-atual só poderia chegar ao mundo por meio da consciência, da subjetividade, isto é, do ser do *para-si*. A questão seguiria daí revestida de singular cuidado, pois, o homem primeiro é *apresentado* à contingência para depois intencioná-la via consciência, a qual, não deveria ser projetada como um repositório remanescente dos objetos *mundanos*, todavia, assumiria a função de núcleo unificador e significante de toda ação empreendida pela subjetividade.

### 3 | CONCLUSÃO

Sendo o existencialismo uma maneira de humanismo, a decisão particular engaja o mundo todo, pois “sou [...] responsável por mim mesmo e por todos e crio determinada imagem do homem por mim mesmo escolhido; por outras palavras: escolhendo-me, escolho o homem”. (SARTRE, 1987, p.7). Esta condição deve conduzir à tese da moralidade, pois somos responsáveis no mundo, há uma perspectiva de “encarnação”; cada indivíduo é a representação total de sua época, vive a sociedade inteira a partir de suas escolhas, já que o homem surge como um projeto solitário, aparece fenomenicamente, e esquiva-se furtivamente. Tal precisão é temporânea, no sentido do contexto histórico, porque para sua presença no mundo não há fundamento algum capaz de o explicar, afastam-se raízes metafísicas ou naturais, teses egológicas ou proposições inatistas, nada poderá fornecer justificativas para sua existência. Assim, se todas estas condições são negadas, são *négation* ou propriamente nadificações, reduzem todo projeto humano ao nada, então o critério do valor só pode ser exclusivo, trazendo consigo a originalidade porque esta dimensão representa tudo o que se pode abranger no campo moral, é totalizante no sentido de *falta-alcançar*.

A existência é gratuita e o homem é lançado na sua facticidade, por um processo *violento* é arremessado no mundo, pois não pode escolher o estado de surgimento e, enquanto ser mundano, deve lidar com os temas de sua objetividade, os dados, acontecimentos, diante de seus olhos estendem-se exponencialmente e à subjetividade cabe à atividade de significância. O processo histórico compreende a ação subjetiva racional do homem, abraça-o determinando-o na exata medida em que realiza escolhas. Neste aspecto a literatura surge como recurso corporificada e atuante na representação contextual-histórica inspirando ao engajamento em termos valorativos, morais, enquanto livre compromisso avocando a história que nos é dada, constituída na relação de filosofia e vida. Por isso, o leitor mais atento estará envolvido ao constatar o motivo pelo qual Sartre se vê emaranhado em intermináveis tinteiros lançando mão a volumosos escritos para tratar da existência, afinal de contas isto representa sua unidade filosófica, é o problema que ataca vigorosamente o pensamento acerca de

sua existência. O pendão da escrita é quedante e retornará para uma encruzilhada nauseante, qual a envergadura da personificação da escrita, decididamente, declinada na sua vida enquanto pensador? Responder-se-á a indagação buscando a resposta no mesmo Sartre:

Tal é, pois, a “verdadeira” e “pura” literatura: uma subjetividade, um discurso tão curiosamente engendrado que equivale ao silêncio; um pensamento que se contesta a si mesmo, uma Razão que é apenas um momento de História, um momento histórico que, pelos aspectos ocultos que revela, remete de súbito ao homem eterno; um perpétuo ensinamento, mas que se dá contra a vontade expressa daqueles que ensinam. (SARTRE, 1993, p.28).

Ao apresentar *A crítica da razão dialética* Sartre visa estabelecer a conexão do marxismo com a sua filosofia anterior, afirmando que a liberdade traspassa para um novo patamar, contendo em si a autenticidade originária no âmago conceitual reacionário apresentado, isto é, escolher não é um ato irracional e nem solitário, é responsável porque ao eleger todo sujeito deve realizar boas escolhas, remetendo as prioridades em todo rol de possíveis, assim é um sistema vivo e engendrado no cerne de tal teoria corporificada por meio do engajamento..

A verdadeira liberdade é algo indefinível; atua como fuga, é atitude que deve ser tomada no seio da existência restabelecendo a sua realização fenomenológica a mercê da transcendência do *pour-soi*, o ek-stasi, sair de si para então alcançar algo que ainda não é, o ser faltado em si mesmo. Este termo implica o agir em relação aquilo que fizeram dele, o sujeito retorna reflexivamente ao campo de sua concretude objetiva e reage estabelecendo uma nova escolha sempre inovadora e original, transformando então, definitivamente, o seu estado atual, envolvendo a personalização da liberdade. A literatura engajada atua como pressuposto retribuindo a função primordial do intelectual, “escritor é engajado quando trata de tomar a mais lúcida e integral consciência de ter embarcado, isto é, quando faz o engajamento passar, para si e para os outros, da espontaneidade imediata ao plano refletido. O escritor é mediador por excelência, e o seu engajamento é a mediação”. (SARTRE, 1993, p.62).

Todo escrito, na atuação do intelectual, remeterá ao campo político, como contestação de sua situação, sobrepujando o questionamento do todo. Assim, se queremos acreditar que a moral seja realmente possível, ela só poderá estar arrolada em um contexto do engajamento, ou propriamente de uma filosofia do engajamento, em um mundo, obviamente determinado, mas que poderá ser livre, se o nível de liberdade alcançada suplantar toda tentativa de reducionismo da realidade humana. A liberdade está para além de uma situação particular encontra um contexto mais generalizante e transcendente, via *práxis*, assentando-se na ação reacionária do grupo, o que nos empurra para a questão do *valor*, da ética. Isto tem a ver com o caso de Gustave Flaubert na obra *o Idiota da família*, verdadeira apreciação experiencial sobre a aplicabilidade de sua teoria. O estudo de Sartre demorou praticamente 15 anos para ficar pronto, cujo tema levava em consideração tudo o que poderia se saber de um

homem, ou tudo o que este poderia ser, é uma análise de um caso concreto, levando em consideração existencialismo, psicanálise e marxismo, sob o viés antropológico e histórico. Tudo o que realizamos remeterá inevitavelmente à moral e esta empreenderá atividade imprescindível na análise das estruturas do próprio homem.

Por fim, em Sartre, a literatura vincula-se ao engajamento, é a liberdade genuína corporificada no seu caráter intencional, a atividade da consciência fenomenológica atuando sobre o existente num processo de negação e superação. A *négativité* surge no exercício literário como um reflexo, manifestado criticamente, negando a si e ao movimento histórico fazendo com que tal experiência seja excedida continuamente por um processo sintético. Como nos ensina Sartre, a literatura tem a função de falar para o outro e acerca do outro, a característica da consciência de estar voltada para fora, neste estágio de engajamento ambiental, tem a peculiaridade de amparar o singular-coletivo fazendo-o conhecer seu contexto e a sua realidade, a fim de o fazer produzir sua significação sem que, no entanto, a literatura seja rebaixada ou, por outro lado, revertida ou reduzida ao caráter ideológico. O campo da fenomenologia sartriana e, por consequência, de sua literatura, compreende o aspecto de que o homem é um problema para si, porque “o ser da consciência [...] é um ser para o qual, em seu ser, está em questão o seu ser”. (SARTRE, 2011, p.122). Ao passo que sua manifestação só ocorre no contexto do concreto, na sua objetivação, por meio do exercício ininterrupto, o signo coisificado de sua subjetividade abrange a peculiaridade de aperceber-se e tornando-se, no seu aspecto mais latente, resultado da capacidade primeira de sua transformação regressada exclusivamente ao engajamento imprescindível. Ou seja, se a subjetividade torna-se possível ela é um fenômeno evanescente, não se encontrará a partir de uma essência, mas num momento dissipado na sua objetividade no mundo e no seu atualismo, na sua imediatidade. O campo do *ethos* aplicado ao sentido generalizante e unificado apresentado na pesquisa pretendida origina-se no seio da perspectiva do engajamento na sua íntima relação com a subjetividade retornada especialmente de toda sua produção literário-dramatúrgica.

## REFERÊNCIAS

SARTRE, Jean-Paul. **A Náusea**. Trad. Rita Braga. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Transcendência do Ego**, seguido de Consciência de Si e Conhecimento de si. Lisboa: Colibri, 1994.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Dialética**. Precedido por Questões de método. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. Tomo I.

\_\_\_\_\_. **O existencialismo é um humanismo**; A imaginação; Questão de método. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; traduções de Rita Correia Guedes, Luis Roberto Salinas Forte, Bento Prado Júnior. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_. ***O ser e o nada*** – *Ensaio de ontologia fenomenológica*. Trad. Paulo Perdigão. 19<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. ***Que é a literatura?*** Trad. Carlos Felipe Moisés. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

## PARA QUE FILOSOFIA? A FINALIDADE DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

**Ítalo Leandro da Silva**

Secretaria de Estado de Educação do Paraná  
Londrina - Paraná

**RESUMO:** A questão “Para que filosofia?” é o problema que nos colocamos neste artigo. Nossa investigação procura as respostas apresentadas nos documentos oficiais sobre o ensino de filosofia e nos livros didáticos disponíveis no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A resposta oficial, desde o primeiro sinal de retorno da filosofia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1998, apresenta a filosofia como um conhecimento auxiliar a formação da cidadania. Isso revela o caráter iminentemente ético e político do ensino de filosofia. Na mesma direção, aparecem os demais documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Organização Curricular Nacional. Nesses documentos a filosofia surge como disciplina que auxilia na formação dos cidadãos por meio da formação das competências de leitura, escrita e debate. As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, apoiadas na perspectiva histórico-crítica, apresentam ensejo da formação para a cidadania e destaca-se a história da luta política encerrada pelos profissionais da filosofia para seu retorno à escola. A questão “Para que filosofia?” aparece em três dos livros didáticos

de filosofia: *Filosofando*, de Maria Lúcia Arruda Aranha; *Fundamentos de Filosofia*, de Gilberto Cotrim; e, *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí. Cada autor apresenta uma perspectiva diferente à questão, diante da necessidade de uma justificativa do estudo da filosofia pelos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Filosofia, Ensino Médio, Cidadania, Livro Didático.

### 1 | INTRODUÇÃO

A consolidação da filosofia como disciplina nas escolas públicas brasileiras pode ser tomada como fato consumado? Podemos, nós professores, ficarmos tranquilos quanto ao futuro da filosofia na escola? É ainda necessário que justifiquemos sua necessidade para a formação da população brasileira? Estamos seguros que a filosofia não será novamente excluída das salas de aula? Essas questões, amiúde, retornam aos professores de filosofia no Brasil, seja por projetos de lei que implicam em sua retirada da escola, na diminuição de carga horária ou na censura dos professores, seja por declarações infelizes dos governantes sobre o ensino da filosofia. Diante desse cenário de imprevisibilidades e de incerteza, a demanda pela qualidade do ensino surge como elemento importante para que a filosofia garanta seu

lugar no ensino básico.

A obrigatoriedade do ensino de filosofia é colocada em xeque todos os dias nas escolas. Além dos discursos de governantes e políticos sobre sua possível retirada do currículo, existem alguns fatores que merecem atenção e um olhar cuidado daqueles que estão preocupados com a permanência da filosofia nas escolas. Talvez, o primeiro deles seja o de mostrar à comunidade escolar que o ensino de filosofia é importante e merece seu espaço e tempo na escola, haja vista que sua inserção retirou tempo de outras disciplinas, pois a carga horária escolar não foi aumentada. Em outras palavras, a filosofia deve deixar bem claras as razões de seu retorno à escola. Isso, num primeiro olhar, pode parecer simples, mas não é. O professor de filosofia carece de justificar-se, de explicar-se, de convencer à comunidade escolar a sua presença naquele contexto.

Dessa forma, a questão “Para que filosofia?” emerge como tema central deste pequeno ensaio. Dependendo do lugar de onde se questiona a interrogação pode assumir diferentes conotações. Podemos fazê-la de diferentes pontos de vista. Para o aluno a questão pode ter conotação utilitária, pragmática, da importância da filosofia para seus estudos. O professor pode levá-la a cabo procurando dar um sentido à sua prática pedagógica. O gestor das políticas de educação pode interrogar sobre a contribuição do ensino de filosofia na formação geral do estudante. De modo geral, a questão não pode ficar intocada e é parte das indagações daquele que se defronta com a filosofia, não importando seu *status* na estrutura escolar.

Em busca de possíveis respostas analisaremos os documentos oficiais sobre o ensino de filosofia no Brasil, os livros didáticos disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), material de leitura obrigatória para os professores de nível médio, e outras fontes que possam auxiliar a compreender a questão de modo mais amplo. Além de visar os diferentes vieses apontados acima a intenção e colaborar para uma reflexão acerca da prática dos professores de filosofia como corresponsáveis pela consolidação efetiva da disciplina na escola pública brasileira.

## 2 | DOCUMENTOS OFICIAIS

Com vistas a compreender a perspectiva oficial, encaramos a documentação mais recente acerca do ensino de filosofia e seu retorno às salas de aula. Historicamente o ensino de filosofia remonta ao tempo do Brasil-colônia, com diversas idas e vindas desde lá. Contudo, o que nos interessa é observar a perspectiva que data da última entrada da filosofia na escola.

Apesar de a obrigatoriedade da filosofia ocorrer em 2008, ela reaparece oficialmente na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante nominada LDB. Nesse momento a filosofia não aparece como uma disciplina propriamente dita, mas representante de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Pode-se dizer que essa é a primeira resposta oficial à questão “Para que filosofia?”. Há nessa lei uma finalidade para os conhecimentos

da filosofia: o exercício da cidadania. A filosofia seria, dessa forma, uma espécie de instrumento do Estado, pois deteria tais conhecimentos. Entretanto, não há referências a quais conhecimentos se tratam ou quem ministrará esses conhecimentos junto aos estudantes, os quais deveriam demonstrá-los ao final de seu percurso escolar. Resumindo, a lei não diz o que é ou quem é o responsável pela educação para o exercício da cidadania.

A menção aos conhecimentos da filosofia na LDB foi um passo decisivo para o reconhecimento da filosofia em uma sociedade democrática. Embora a filosofia não se resume a formação da cidadania, assume papel prioritário nesse quesito diante da perspectiva predominante de formação do homem laboral.

A parte “Conhecimentos de Filosofia” constante dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) se inicia justamente com o questionamento “Para que filosofia?”. A tônica da questão desdobra-se em termos de necessidade da filosofia. Pois, há a necessidade de superar a percepção comum de que a filosofia é supérflua, sem importância. Percepção construída historicamente pelo caráter tecnicista da educação pública brasileira voltada às classes populares; voltado à formação de mão de obra para atender as demandas do mercado e da indústria.

Durante o período militar o ensino de filosofia fora exilado da escola por levantar questões que incomodavam e não teriam utilidade para a formação da classe trabalhadora. Porém, seu retorno às escolas também gerou incomodo aos demais professores, pois sua volta retirou tempo das disciplinas consagradas, alterando as cargas horárias dos professores já estabelecidos na escola, como, por exemplo, de língua portuguesa e de matemática. A aparição dessa figura estranha ao ambiente escolar e seus representantes professores não menos incomuns aos padrões escolares pode gerar desconfiança da comunidade escolar. Daí a pertinência da questão “Para que filosofia?”. E, igualmente, da apresentação de uma resposta razoável e convincente. Embora, esse convencimento seja fruto de trabalho sério e de investimento na profissionalização do professor de filosofia.

Prosseguindo com a leitura dos PCNEM a questão “Para que filosofia?” se direciona na contribuição da filosofia para atingir as finalidades do Ensino Médio apontadas na LDB. Nesse caminho, a filosofia é reconhecida legalmente como promotora de “condições indispensáveis para a formação da cidadania plena” (MEC, 1999, p. 45). Para isso a filosofia deve promover algumas competências no educando. Ao final do curso deve-se saber ler, escrever e debater de forma significativa. Essas habilidades são condições, de acordo com o documento, para que o egresso da escola possa prosseguir estudando, trabalhando e participando politicamente da sociedade.

As Orientações Curriculares Nacionais apresentam semelhantes contribuições da filosofia em relação à formação voltada ao exercício da cidadania. A filosofia, segundo as OCN, ajudaria no desenvolvimento das aptidões de fala, leitura e escrita (p. 26).

[...] qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão

destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania.

Os PCN + retornam ao tema da formação para a cidadania como norte do ensino de filosofia (p. 44):

[...] a Filosofia, por suas características, tem condições de contribuir de forma bastante efetiva no processo de aprimoramento do educando como pessoa e na sua formação cidadã. Ou seja, enquanto os temas de ética e cidadania bordejam as demais disciplinas como reflexão transversal, no ensino da Filosofia esses temas podem constituir os eixos principais do conteúdo programático.

Vê-se que a preocupação com a questão da cidadania é uma constante na documentação oficial da União. Acima destaca-se a centralidade do ensino de ética e cidadania, de forma que as demais temáticas filosóficas circulem em torno delas. Isso torna a disciplina de filosofia uma especialista nesses temas, embora não seja somente ela responsável por tal formação. E nessa direção, o mesmo documento (p. 45) explicita que os conceitos estruturadores do ensino de filosofia, comprometido com a formação cidadã, se formam a partir dos conceitos do ser, do conhecer e do agir, ou seja, em torno de questões ontológicas, gnosiológicas e praxiológicas. Por fim, destacou-se a colaboração da filosofia na formação de habilidades de leitura, escrita, escuta e fala junto aos estudantes do ensino médio.

Com isso em mente, parece-nos que o professor de filosofia pode contentar-se com resultados simplórios em sala de aula. Diante da massificação do ensino médio, nos últimos anos no Brasil houve um aumento quantitativo nas matrículas que não foi seguido pela manutenção da qualidade do ensino, são muitas as dificuldades enfrentadas nas salas de aula no tocante a alfabetização de muitos alunos que chegam à escola média pública. A tarefa do professor de filosofia seria antes a de contribuir com a formação de leitores, escritores, ouvintes e falantes de forma a melhorar essas habilidades do que a de formar pessoas críticas, pensantes, autônomas. O professor de filosofia deve somar seus esforços na própria compreensão da Língua Portuguesa e na ampliação do vocabulário dos alunos, fornecendo-lhes também métodos eficazes de estudos, de leitura e escrita. Nessa direção, Rodrigo (2014, p. 23) destaca a fala do professor de filosofia Jacques Muglioni que leciona na França: “Quase toda a aula consistirá, então, na explicação do sentido das palavras, na tentativa de melhorar a classe quanto ao domínio elementar da língua e da diversidade de significados que ela exprime”

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná apresentam reflexões sobre o currículo de forma predominantemente política e assumidamente firmada sobre bases das teorias histórico-críticas da educação. Sua preocupação principal é a de que

a escola seja local privilegiado de socialização dos conhecimentos científicos, das reflexões filosóficas e dos produtos artísticos com os estudantes. Esses nomeados por sujeitos da educação básica seriam oriundos das classes menos favorecidas e para tais os conhecimentos adquiridos na escola contribuem para a “crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes na estrutura da sociedade contemporânea” (PARANÁ, p. 14). De acordo com as próprias Diretrizes, ela é fruto do Currículo Básico, o qual estava vinculado ao materialismo histórico dialético e fora fruto de intensa discussão entre os professores na segunda metade dos anos 1980. Em suma, se maiores delongas devido ao nosso limite de discussão, o documento propõe uma educação emancipatória e profundamente politizada.

No tocante ao ensino da filosofia as Diretrizes apontam as dimensões históricas do ensino de filosofia enfocando os aspectos políticos de seu ensino, ou seja, como instrumento dos interesses dos dirigentes do país, como se pode perceber na extinção progressiva da filosofia como disciplina no período da ditadura, “sobretudo por não servir aos interesses políticos, econômicos e ideológicos do país” (PARANÁ, p. 43). Com o retorno da discussão do retorno da filosofia às cadeiras escolares com a reabertura política do Brasil e a partir da LDB que preconiza que seus conhecimentos são necessários para o exercício da cidadania, as Diretrizes enfocam a dimensão política do filosofar.

É no espaço escolar que a filosofia busca demonstrar aquilo que lhe é próprio: o pensamento crítico, a resistência e a criação de conceitos. A filosofia procura tornar vivo o espaço escolar, onde os sujeitos exercitam a inteligência buscando no diálogo e no embate entre as diferenças a sua convivência e a construção de sua história (PARANÁ, 2008, p. 45).

Consonante aos nossos interesses diante da questão “Para que filosofia?” as diretrizes salientam que a própria história do ensino da filosofia apresenta a necessidade de afirmação e consolidação de seu espaço diante das demais disciplinas justamente ao respondê-la. Dependendo da resposta já há aí exposta uma posição política para sua manutenção na escola, pois ela estaria estritamente relacionada à qual filosofia se ensinar e ao histórico da militância para sua inclusão e permanência na escola. Dessa forma, o posicionamento de cada professor se vincula como movimento de compromisso e de vinculação da filosofia com a política e com a democracia, à medida

[...] que não há propriamente ofício filosófico sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político e cultural, avançar e consolidar a democracia quando se perde o direito de pensar, a capacidade de discernimento e o uso autônomo da razão. Quem pensa opõe resistência (PARANÁ, 2008, p. 48).

Observa-se um grande distanciamento entre os documentos da esfera federal e o da esfera estadual. Isso fica nítido quando olhamos os fundamentos psicopedagógicos que os fundamentam. Deixemos registrado a necessidade de um estudo aprofundado sobre tais bases que nos permita uma melhor compreensão, uma possível crítica e posicionamento refletido sobre esses temas.

### 3 | MATERIAIS DIDÁTICOS

Trabalhar a questão “Para que Filosofia?” com os alunos parece-nos fundamental. Quiçá já nas lições introdutórias, no início do curso de filosofia. No Estado do Paraná a filosofia dispõe de duas horas-aulas semanais e está presente nos três anos do Ensino Médio. É uma novidade ao aluno ingressante nesta etapa da escolarização, ou seja, é uma pessoa que nunca teve contato com os conteúdos da filosofia, diferentemente de outras disciplinas que aparecem desde o Ensino Fundamental no currículo. Ao professor de filosofia que recebe essa turma cabe apresentar-lhe a filosofia e lhes justificar sua finalidade na escola e para sua formação. A filosofia não visa formar para o mercado de trabalho, ao menos em seus aspectos técnicos e práticos. Seus conteúdos não se ocupam da realidade material e nem fornecem uma resposta exata para os problemas que cria e procura resolver. E a própria questão “Para que filosofia?” aparece nessa complicada e difícil nova matéria que os alunos terão a mais no horário a partir do Ensino Médio. A mesma especificidade filosófica para tratar com seus problemas volta-se para a sua justificativa perante os alunos. A dificuldade de introduzi-los nos estudos de filosofia supõe que o professor já tenha em mente uma possível resposta, mesmo que provisória, para lhes saciar a curiosidade juvenil. Afinal, a formação universitária deveria ter levado em conta esse aspecto na trajetória de formação dos professores.

Em torno dessa necessidade de uma resposta que boa parte dos manuais de filosofia apresentem em suas primeiras páginas uma resposta à questão “Para que serve a Filosofia?”. O professor, contudo, pode adotá-la, rejeitá-la ou adaptá-la ao seu próprio entendimento e convicção filosófica. Mas, isso certamente fora feito no momento da escolha do livro didático, se essa for sua opção de trabalho. Se não for, pode ser necessário que ele consiga trabalhar a questão de modo a apresentar sua resposta de acordo com suas próprias convicções e preferências filosóficas.

Entretanto, diante das condições de trabalho e da pouca disponibilidade de tempo para a produção de material próprio, bem como outras limitações institucionais, pode ser mais confortável que o professor opte por utilizar um livro didático ou se depare com um livro didático escolhido por outro profissional. O ideal é que o professor trabalhe com um livro que tenha sido cuidadosamente analisado e escolhido por ele, contudo a realidade nos mostra que nem sempre é assim, pois a organização escolar e a logística de muitos professores que não se fixam em uma única escola para completar sua carga horária semanal. Assim, pode ser que ele tenha que usar diferentes livros didáticos para trabalhar. E como cada livro didático apresenta a perspectiva e preferência de seus autores, não há um consenso sobre a questão. E algumas vezes ela nem sequer é trabalhada. A seguir, veremos como alguns livros disponibilizados para escolha dos professores por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentam o problema.

No livro didático *Filosofando - Introdução à Filosofia* de Maria Lúcia de Arruda

Aranha (2013) há uma resposta sobre a questão, mas que deixa a desejar ao professor e aos alunos. Ela diz que a filosofia é necessária, pois “Por meio daquele ‘olhar diferente’ o filósofo busca outra dimensão da realidade além das necessidades imediatas nas quais o indivíduo encontra-se mergulhado. Ao filósofo incomoda o imobilismo das coisas feitas e muitas vezes ultrapassadas” e conclui disso que “[...] a filosofia pode ser ‘perigosa’, por exemplo, quando desestabiliza o *status quo* ao se confrontar com o poder” (ARANHA, 2013, p. 14). Cabe ao professor interpretar o que significa aqui o perigo da filosofia. Poderíamos supor que se trata de uma referência ao período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1984), quando a filosofia foi substituída pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira. Disciplinas que tinha caráter doutrinário e de defesa do regime militar. Nesse sentido, a filosofia pode realmente ser perigosa; sua alçada deve precaver-se à doutrinação ético-política. O perigo da filosofia pode ser também uma referência à Sócrates, tratado no mesmo capítulo pela autora. Tradicionalmente, a interpretação de sua condenação à morte se deve à sua impertinência frente aos poderosos da Atenas de sua época. Isso tudo, entretanto, fica subentendido e é apenas nossa interpretação da visão da autora sobre sua resposta à questão “Para que filosofia?”.

O livro *Fundamentos de Filosofia* de Gilberto Cotrim (2013) segue claramente a concepção aristotélica em sua resposta à questão “Para que filosofia?”. O primeiro capítulo “A Felicidade” apresenta a filosofia como uma experiência composta de três passos: de uma situação inicial de estranhamento ou deslocamento desponta-se um questionamento filosófico que se fecunda em uma resposta filosófica, caracterizada como uma resposta sem ponto final. Aristóteles em sua obra *Metafísica* considera o assombro como o início do filosofar. Parece ser isso que Cotrim tem em mente ao colocar o estranhamento como ponto de partida para a filosofia. A semelhança entre a situação de curiosidade perante as coisas apresentada pelo estagirita e pelo autor permitem essa aproximação. Assim diz Aristóteles:

Os homens, no início como agora, encontram no assombro o motivo para filosofar, porque no início eles se maravilhavam diante dos fenômenos mais simples, dos quais não podiam dar-se conta, e depois, paulatinamente, se encontram diante de problemas mais complexos, como as condições da Lua e do Sol, e as estrelas, e a origem do universo (ARISTÓTELES, *apud* UBALDO, 2005, p. 85).

Cotrim procura uma primeira definição da filosofia buscando suas origens na antiga Grécia, nos antigos sábios gregos, quando a filosofia e seu exercício estavam atreladas não somente ao conhecimento teórico, mas, também, ao conhecimento prático com vistas à vida boa, à felicidade. Cotrim (2013) apresenta a resposta relacionando a finalidade da filosofia com a finalidade última de todos os nossos atos: a resposta tem claramente cunho teleológico. Para alcançar o resultado esperado o autor realizar uma espécie de diálogo como uma sequência de perguntas iniciadas com a questão “Filosofar para quê?” alcançado finalmente a felicidade como finalidade do filosofar. A ideia de Cotrim é de que a filosofia pode propiciar melhores formas de pensar sobre

o mundo, os fatos e a si mesmo que culminaria numa diminuição de problemas e, conseqüentemente, propiciaria uma vida melhor, mais pacífica e feliz. De acordo com Cotrim (2013, p. 18), a felicidade - “um estado de fecundidade que gera vida e vitaliza nossa existência” - é a finalidade de todos os nossos atos e a filosofia teria importante papel no desenvolvimento de “um conhecimento mais crítico sobre o mundo, sobre as coisas” para não confundir as ações e acabar por encontrar a infelicidade.

Marilena Chauí (2013) em sua atual obra didática *Iniciação à Filosofia* dedica-se um pouco mais sobre a questão “para que filosofia?” no segundo capítulo, intitulado “O que é a filosofia?”. Para Chauí, a pergunta é motivada pela visão utilitária que as pessoas têm do mundo, ou seja, de que as coisas devem ter uma aplicação prática e imediata. Contra a ideia de a filosofia como algo que não faria nenhuma diferença ou modificação no mundo, Chauí (2013, p. 26) acredita justificar a utilidade da filosofia após defini-la como “busca do fundamento (princípios, causas, condições) e do sentido (significação e finalidade) da realidade em suas múltiplas formas” e que a primeira lição ou ensinamento filosófico consiste em questionar justamente o que, para que e para quem algo é útil ou inútil. E, finalmente, define a utilidade da filosofia nos seguintes termos hipotéticos:

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se submeter às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil, se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil, se dar a cada um e à sociedade os meios para sermos conscientes de nós mesmos e de nossas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, 2013, p. 27).

Vemos que para Chauí a utilidade da filosofia é supervalorizada, pois ela é o “mais útil” dos saberes humanos. Sua resposta procura abarcar uma gama muito ampla de utilidades, o que pode ser demasiado para uma lição inicial de filosofia, pois ela fornece valor utilitário à filosofia nos campos gnosiológicos, político, estético, ético, psicológico de forma que caracteriza a filosofia como uma espécie de panaceia da humanidade. Contudo, fica claro na concepção de Chauí os aspectos teleológicos, ou de finalidade da filosofia os quais englobam as opções apresentadas por Aranha e Cotrim em suas obras.

#### 4 | CONCLUSÃO

Uma breve crítica é possível aos documentos oficiais. O que mais facilmente se observa é a nítida oposição entre os documentos produzidos pela União e o documento do Estado do Paraná. As bases pedagógicas que orientam cada esfera opõem-se nos próprios fundamentos. A União, ao priorizar a formação para determinadas competências pela filosofia, estabelece a escola como espaço para formar competidores contribuindo, assim, para a manutenção da sociedade capitalista,

pautada no individualismo. Enquanto o Estado ainda apresenta uma concepção fundada em bases elaboradas por Karl Marx. Essa diferença entre os documentos pode ser melhor analisada em futuros estudos.

A luta pela inclusão da filosofia nos currículos da escola média brasileira não está ganha. Vencemos a batalha de seu retorno. Porém, a guerra para a mantermos continua. Sua permanência nas escolas, infelizmente, depende não somente do esforço pessoal de cada professor no cotidiano das escolas brasileiras. Há interesses políticos envolvidos na manutenção da filosofia. Como salienta Karl Jaspers (1980, p. 139),

Muitos políticos veem facilitado seu nefasto trabalho pela ausência da filosofia. Massas e funcionários são mais fáceis de manipular quando não pensam, mas tão-somente usam de uma inteligência de rebanho. É preciso impedir que os homens se tornem sensatos. Mas vale, portanto que a filosofia seja vista como algo entediante. Oxalá desaparecessem as cátedras de filosofia. Quanto mais vaidades se ensine, menos estarão os homens arriscados a se deixar tocar pela luz da filosofia.

A filosofia muito certamente tem seus motivos para ser incompreendida em uma sociedade que valoriza os aspectos práticos da vida, onde resta pouco ou quase nenhum tempo para o exercício do pensamento. E por não dar seus frutos diretamente no mundo material acaba por não ostentar todo seu brilho, sendo difícil enxergá-lo sem a devida apuração do olhar. Certamente que seu objetivo não é o de formar trabalhadores, como vimos, mas cidadãos. Esses diferem-se do homem laboral, que executa tarefas para a transformação da matéria em um bem qualquer ou na prestação de um serviço. O cidadão bem formado deve ultrapassar as necessidades mais básicas e dedicar-se às transformações de si mesmo e da cidade em que vive. A filosofia na escola pode contribuir com isso ao chamar atenção para o papel da razão nas escolhas diárias, das mais triviais às mais importantes decisões existenciais. Além de bem alertar da perigosa sedução dos discursos totalitários, preconceituosos e dogmáticos, mas que são assombrosos e que merecem ser questionados.

A dimensão política da educação está para a liberdade tal qual sua dimensão ética está para a felicidade. Compreender cada uma destas dimensões em suas especificidades inclui a compreensão do caráter histórico e social da educação. Diante disso, podemos perguntar: Como pensar o ensino de filosofia na escola pública brasileira? Primeiramente, reconhecendo a sua natureza ético-política e sua história como disciplina escolar no Brasil. No primeiro caso a filosofia pode ser uma disciplina de extrema contribuição para a educação nas dimensões ético-políticas, pois ela reclama a liberdade de pensamento em sua própria origem e constituição, a qual caminha de braços dados com a felicidade. É difícil admitirmos que uma sociedade opressora e pautada na censura do pensamento e da livre comunicação seja preche de pessoas produtivas, criativas e felizes. A liberdade e a felicidade são indissociáveis para o avanço saudável de uma comunidade em seus aspectos macro e micro e em seus aspectos ético-políticos.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2013.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à filosofia**: ensino médio. São Paulo: Ática, 2013.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GALLO, Sílvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2013.

JASPERS, Karl. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1983.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Filosofia**. Curitiba, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Parte IV – Ciências Humanas e suas tecnologias**, Brasília, 1999.

UBALDO, Nicola. **Antologia Ilustrada de Filosofia**: das origens à idade moderna. São Paulo: Globo, 2005.

## AMBIENTE FAMILIAR LETRADO: SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

**Leliane Aparecida Ribeiro**

Universidade do Sagrado Coração –  
Departamento de Saúde Coletiva  
Bauru – São Paulo

**Sandra Fiorelli de Almeida Penteadó  
Simeão**

Universidade do Sagrado Coração –  
Departamento de Saúde Coletiva  
Bauru – São Paulo

**RESUMO:** O ambiente familiar letrado influencia no ingresso da criança ao mundo da escrita e leitura, além de estimular o prazer por esse novo conhecimento. Sendo assim, estabeleceu-se como objetivo realizar pesquisa bibliográfica para sistematizar referências, catalogando-se, previamente, um rol de descritores. Os dados receberam abordagem qualitativa, dos quais se extraíram inferências. Os resultados denotam que as crianças que convivem em um ambiente com uso de materiais diversos de letramento apresentam maior facilidade no processo de alfabetização e compreensão da escrita em sua função social. Conclui-se que esse convívio com práticas sociais de letramento é o começo da alfabetização e mais do que aprender, por um dever de estudar, a criança compreenderá a importância dessa prática em sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ambiente letrado. Família. Alfabetização.

**ABSTRACT:** The literate family environment influences the child's entrance into the world of writing and reading, as well as stimulating the pleasure of this new knowledge. Thus, it was established as an objective to perform bibliographic research to systematize references, cataloging, previously, a list of descriptors. The data received a qualitative approach, from which inferences were extracted. The results show that children living in an environment with the use of different literacy materials present greater ease in the process of literacy and comprehension of writing in their social function. It is concluded that this social interaction with literacy is the beginning of literacy and more than learning, due to a duty to study, the child will understand the importance of this practice in society.

**KEYWORDS:** Literate environment. Family. Literacy.

### 1 | INTRODUÇÃO

O ambiente familiar letrado é o primeiro lugar onde a criança vivencia acontecimentos em que a escrita e a leitura estão presentes. É o despertar da alfabetização e do letramento, além de estimular no processo não somente de aprendizado, mas igualmente de prazer no seu desenvolvimento. Em relação à questão da família, no período de alfabetização, Santos e

Graminha (2005) destacam sua influência, possibilitando momentos que estimulam o desenvolvimento infantil, evidenciam a importância de atividades em conjunto a fim de auxiliar a estruturar, enriquecer e organizar o ambiente, com uso de recursos existentes em prol da alfabetização.



Em conformidade com Kleiman (2005), as crianças que crescem rodeadas por materiais letrados:

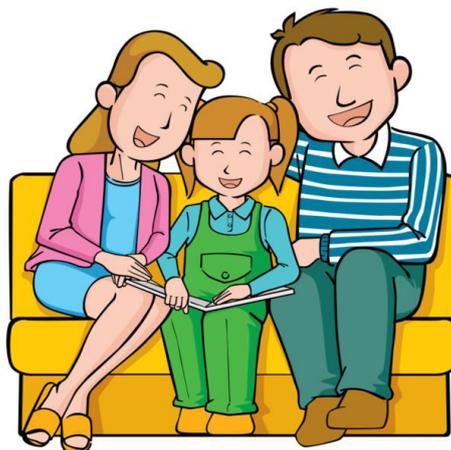
[...] já conhecem – não com seu valor fonético, mas como se fossem ideogramas – muitas letras e palavras que aparecem nesses textos

[...] se uma criança participa de eventos de letramento no lar – por exemplo, escutar as histórias que um irmão mais velho, pai ou avó lê para diverti-la e distrai-la -, essa criança já associa o livro ao lazer, aquilo que lhe é prazeroso e aconchegante (KLEIMAN, 2005, p. 34/35).

Nesse sentido, mantendo a visão do autor, a alfabetização é indissociável do letramento, suas características permitem que todos participem de modo autônomo das diversas práticas e não apenas reconheçam suas funções sociais.

## 2 | AMBIENTE FAMILIAR LETRADO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O ambiente familiar com a existência de diversos materiais letrados pode contribuir no processo de alfabetização de um educando, propiciando um desenvolvimento significativo real da aplicação da leitura e da escrita.



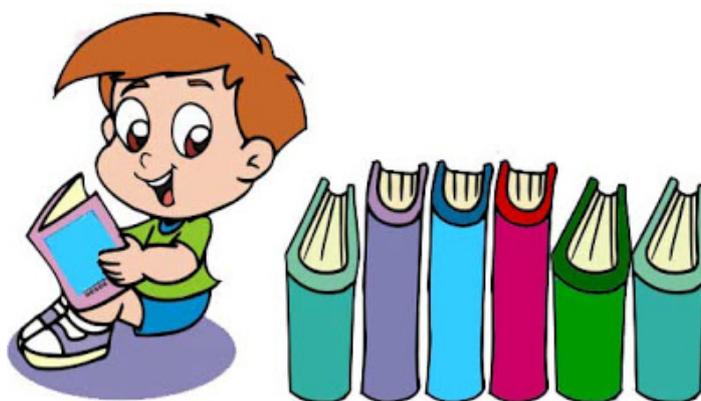
A criança que convive em grupo familiar com hábitos de leitura, desde muito cedo exposta a instrumentos como: revistas, jornais, logotipos, placas, propagandas, cartazes, receitas e livros; grupo fundamental para a inserção da mesma ao mundo letrado, ainda que inconscientemente, é incentivada para a sua aprendizagem.



Soares (2007) ressalta que, a criança não alfabetizada, que já folheia livros, simula lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está envolvida de materiais escritos, e dessa forma compreende seu uso e função. Ainda que não aprendeu a ler e a escrever, já adentrou no mundo do letramento, sendo considerada de certa forma, letrada.

No momento em que o educando estiver na etapa da alfabetização, sua aquisição da leitura escrita poderá ocorrer com mais facilidade, em virtude ao uso destas ferramentas em seu cotidiano, por conseguinte compreenderá que não é um mero processo de decodificação de sons e fonemas, mas também a importância desses aprenderes na sua função social.

Esta realidade não é vivenciada por todas as crianças, visto que atualmente, ainda que em números menores, existem famílias ou membros delas que por diversos motivos não concluíram ou não tiveram a oportunidade de começar sua escolarização, e até mesmo são alfabetizados, incapazes de compreender textos simples. Fora as que vivem em zona rural, com pouco acesso a núcleos urbanos e meios impressos de comunicação.



Mantendo a visão do autor (2007), existem ainda as pessoas que se alfabetizam, mas não apresentam práticas de leitura no dia a dia; sabem ler e escrever, mas não adquirem competências e habilidades para utilizá-las nas práticas sociais do cotidiano.

Diante as concepções de Carvalho (2009, apud Camargo, 2010), para que se alfabetize letrando é necessário um trabalho intensivo de sensibilização, por meio de atividades precisas, por exemplo, escrever um bilhete para uma pessoa que está longe, de maneira que a escrita abrange uma função social.

Independentemente da diversidade familiar, e dos estímulos que estas conseguem disponibilizar, praticamente todas as crianças ingressaram na escola com a mesma vontade para aprender.

Encontra-se em Camargo (2010, p.16):

Não podemos negar [...] que as crianças mais carentes, que possuem menores possibilidades de utilização da leitura e da escrita antes de chegarem à escola apresentarão o mesmo interesse pelo processo de alfabetização comparando-se com aquelas que recebem estímulos e variados materiais de leitura e escrita desde muito cedo, onde suas famílias já apresentam inúmeros hábitos de leitura.

No entanto, ainda que a família influencie muito no processo de alfabetização, ela não se encontra sozinha, junto a ela está a instituição escolar que do mesmo modo proporcionará um ambiente em que as crianças possam ter contato com diversos materiais letrados, ampliando o conhecimento sobre eles no meio social em que estão inseridos. Além disso, introduzir os que não possuem convivência com os mesmos em um novo contexto, por meio de brincadeiras, troca de experiências e usos contínuos. Esse elo permite que o professor compreenda a condição e realidade de cada educando, para que todos consigam um desenvolvimento satisfatório. Em conformidade com Libâneo (2000, p. 85 apud Stimieski, 2010, p.18):

A pedagogia familiar não deve estar desarticulada da pedagogia escolar. As ações educativas sejam na escola, na família ou em outro ambiente não acontece isoladamente, uma influência a outra implícita ou explicitamente e se procederem de forma desarticulada pode levar ao fracasso escolar do aluno, principalmente quando este pertence a uma classe economicamente baixa, tendo uma educação familiar diferente da educação escolar.



Assim, o ambiente familiar letrado é importante pra que a criança não só aprenda com mais facilidade, por apresentar interesse em reproduzir cenas aos quais veem

seus familiares utilizarem em casa; mas também para sentir prazer em usá-los com habilidade e competência em sua rotina.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o ambiente letrado disposto com finalidade educacional ou não pela família, influência na aquisição da alfabetização de uma criança; visto que terá contato com instrumentos com código escrito desde cedo, assimilando que aquele apresenta uma função no meio cultural em que está inserida. Convenções que se vivenciadas oportunizarão vários estímulos, mas não delimitarão o desfecho de um aprendizado.

### REFERÊNCIAS

CAMARGO, L. W. **O ambiente letrado e sua influência no processo de alfabetização**. Trabalho de Conclusão. UFRS. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/35740>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STIMIESKI, I. T. **A importância da família no processo de alfabetização do educando**. Trabalho de Conclusão. UFRS. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/71991>>. Acesso em: 21 fev. 2018.

SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento acadêmico. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 15, n.31, maio/ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2005000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000200009)>. Acesso em: 11 fev. 2018 .

## ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES E DISCENTES EM UMA DISCIPLINA DO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE NO CONTEXTO DA USABILIDADE DAS FERRAMENTAS COLABORATIVAS DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM MOODLE

**Silvia Emanoella Silva Martins de Souza**  
**André Ribeiro da Silva**  
**Cássio Murilo Alves Costa**  
**Maria Auristela Menezes Costa**  
**Jitone Leônidas Soares**  
**Jônatas de França Barros**  
**Carissa Menezes Costa**  
**Críssia Maria Menezes Costa**  
**Fernando Antibas Atik**

### 1 | INTRODUÇÃO

O mundo plugado demanda a cada dia novos artefatos tecnológicos (hardware ou software), que conectam pessoas, facilitam a comunicação, aceleram o processo decisório, colaboram nas pesquisas preenchendo lacunas nos campos do conhecimento, dentre outros. O profissional de saúde carece de formas diferenciadas e alternativas na construção do conhecimento, diante de suas especificidades, pois necessita atualizar-se permanentemente em suas competências técnicas, tecnológicas, sociais e culturais, em respeito aos princípios éticos que regem a sua conduta. Desta forma, a atualização do profissional de saúde na Sociedade da Informação é um desafio permanente. A EAD destaca-se como uma modalidade com potencial no atendimento às

crescentes necessidades de formação inicial e ao longo de toda a vida, impostas pelas permanentes mudanças sociais e tecnológicas [1].

O MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* ou Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto) é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) ideologicamente voltado à interação colaborativa via internet, e permite a comunicação síncrona (com envolvimento entre participantes em tempo real) ou comunicação assíncrona (aquela em que os participantes não estão conectados entre si ao mesmo tempo) entre docentes e discentes em um ambiente on-line. Nesse AVA, as interações entre os atores usufruem das variáveis tempo, lugar e abrangência, ou seja, consegue-se interagir em qualquer hora, em qualquer lugar e em larga escala.

Diante de diversas demandas de formação humana em vários campos do conhecimento, da necessidade de ruptura de um sistema educacional calcado em um modelo pedagógico arcaico e repetitivo, ancorado em práticas tradicionais, com barreiras na sintonia com os novos paradigmas de uma sociedade informatizada, que supre precariamente as necessidades e exigências

do mundo conectado, surge a educação a distância, ancorada nas novas tecnologias de informação e comunicação, em particular com o Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE, como solução para mediar uma educação integradora e consoante com o contexto do fenômeno da *internet*. O objetivo desse estudo foi analisar as práticas docentes e discentes em uma disciplina do ensino superior em saúde no contexto da usabilidade das ferramentas colaborativas do Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE (versão 2.7).

## 2 | MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo e quantitativo de delineamento transversal. Os sujeitos da pesquisa foram docentes e discentes da Disciplina Tópicos Avançados em Promoção da Saúde I, ofertada como módulo livre pelo Departamento de Enfermagem da Universidade de Brasília a todos os alunos da UnB. Como amostra da pesquisa foram coletadas 69 (sessenta e nove) respostas, sendo 19 (dezenove) referentes aos tutores e 50 (cinquenta) aos alunos de TAPS1. O estudo obteve autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília, sob CAEE nº 36536414.8.0000.0030.

## RESULTADOS

Concluiu-se que **100% dos alunos acessaram a disciplina on-line em casa**, 26% no trabalho, 18% em sala de aula, 8% no laboratório da faculdade, 4% em outro lugar, 2% no transporte (ônibus ou carro) e também, 2% na rua/parque (ar livre).

Da mesma forma, **100% dos tutores acessam a disciplina on-line em casa**, 57,89% no trabalho, 5,26% no transporte (ônibus ou carro) e também, 5,26% na rua/parque (ar livre).

Neste sentido, tanto alunos quanto tutores, acessam em sua grande maioria o ambiente virtual de aprendizagem em casa e no trabalho demonstrando assim os ambientes mais confortáveis para realização do processo ensino aprendizagem.

Concluiu-se que 80% dos alunos acessam a disciplina no domingo, 70% no sábado, 52% na sexta-feira, 18% na quinta-feira, 24% na quarta-feira, 12% na terça-feira e 32% na segunda-feira. Logo, a maior parte dos alunos acessa a disciplinas

Dos tutores, 57,9% acessam a disciplina no domingo, 47,4% no sábado, 84,2% na sexta-feira, 52,6% na quinta-feira, 63,2% na quarta-feira, 47,4% na terça-feira e 68,4% na segunda-feira. Logo, os tutores acessam a disciplina quase que diariamente. O dia que mais acessam é na sexta-feira e os dias que menos acessam são na terça-feira e no sábado.

A variável “Uso de ferramentas do MOODLE” foi dividida em 13 categorias, tendo cada delas duas opções: Sim e Não. Abaixo são descritas o percentual de cada

categoria, citadas individualmente:

- A primeira delas foi “Links Participantes”, onde 40% dos alunos (20 deles) optaram por SIM e 63% dos tutores (12 deles) também optou por esta alternativa.
- Na categoria “Verificou Perfil de algum participante” quase todos os tutores, 95%, optaram por sim e mais da metade dos alunos também, 62% deles.
- Em “Enviou mensagens MOODLE”, todos os tutores marcaram que sim e 30 alunos, 60%, marcaram também essa alternativa.
- Na categoria “Link Notas” 47 dos 50 alunos, ou seja, 94% deles, marcaram a opção sim e 16 dos 19 tutores, 84%, também.
- Na categoria “Fórum de Notícias”, 89% dos tutores marcaram sim e 70% dos alunos também.
- Em “Fórum do Cafezinho”, pouco mais da metade dos alunos optou por sim, 56% deles, e 63% dos tutores também optou por esta alternativa.
- Na categoria “Fórum de ajuda online”, 70% dos alunos optou por não enquanto entre os tutores apenas 26% deles optou por esta alternativa.
- Em “Fórum de Ementa da Disciplina”, 64% dos alunos e 74% dos tutores optaram por sim, bem como na categoria “Fórum Calendário do Aluno”.
- Na categoria “*Netiqueta*” não houve registro de resposta dos alunos e apenas 37% dos tutores optou por sim.
- Em “Diretório de documentos modelos”, 72 % dos alunos optou por não e 58% dos tutores também marcou esta opção.
- Em “Vídeos”, 38 alunos marcaram a opção sim, 76% deles, e 16 tutores também marcaram esta opção, 84% deles.
- Na categoria “Chat” 6 alunos e 6 tutores marcaram sim, o que corresponde a 12% dos alunos e 32% dos tutores.

Para otimizar a plataforma e promover um melhor acesso aos usuários o MOODLE sofreu algumas atualizações e o mesmo possui novas versões, nesse estudo foi considerado a versão 1.0 (ainda presente em algumas ofertas on-line) e a versão 2.0 (presente em TAPS1 na versão 2.7). Assim, pode-se perceber que quase a metade dos alunos não sabia qual a versão do AVA MOODLE que utilizava como plataforma on-line e que a segunda maior frequência, 18 alunos conheciam a versão 2.0. Com os tutores, foi um pouco diferente pois, assim como nos alunos a maior parte também não sabia qual a versão, porém dos que sabiam, 15,8% estava com a versão 1.0 ou anteriores.

O MOODLE 2.0 é uma plataforma responsiva, ou seja, a sua tela possui a capacidade de se adaptar-se facilmente em diversos dispositivos de acesso. Assim, foi analisado em quais dispositivos os entrevistados já acessaram o MOODLE, e percebeu-se que 90,0% dos alunos já haviam acessado a plataforma de um notebook, 58,0% do total, ou seja, 29 entrevistados já haviam acessado de um smartphone e

apenas 1 estudante já havia acessado a plataforma de algum outro dispositivo. Em relação aos tutores, o notebook também foi o dispositivo em que a maioria havia acessado, e diferente do que aconteceu com os alunos, o PC foi o que apresentou a segunda maior frequência de tutores, onde dos 19 entrevistados 11 já haviam acessado desse dispositivo. Como os alunos, apenas 1 tutor realizou o acesso de algum outro dispositivo.

Quanto à “usabilidade do MOODLE”, analisando se a utilização das ferramentas presentes na plataforma virtual os usuários puderam atingir seus objetivos de ensino-aprendizagem, pôde-se perceber que 37 alunos observaram uma satisfação com a plataforma, essa característica se refere ao conforto que o usuário sente ao utilizar a interface. Além disso, 66,0% perceberam uma eficiência no MOODLE e 44,0% uma efetividade. Ao observar os tutores, percebeu-se que a menor quantia dos mesmos marcou uma satisfação, apenas 57,9% dos mesmos marcaram essa usabilidade. Dos 19 tutores, 78,9% consideraram a plataforma como efetiva e, também do número total, 63,2% falaram que consideram a mesma como eficiente. Assim, ressalta-se que nos critérios da usabilidade em relação a ambos os grupos, a segunda maior frequência foi a que considera o MOODLE como uma plataforma virtual eficiente aos objetivos de educação a distância.

Como a Disciplina TAPS1 foi ofertada no AVA MOODLE, teve-se a curiosidade em saber se os alunos e tutores tiveram dificuldade na mesma pelo fato desta ter sido realizada on-line. Assim, pôde-se perceber que 27 alunos, 54,0%, discordaram totalmente, ou seja, não tiveram nenhuma dificuldade, e 22,0% dos 50 marcaram que discordaram parcialmente com a pergunta de que havia alguma dificuldade com a maneira em que a disciplina foi realizada. Ao analisar o perfil dos tutores, verificou-se que houve uma divisão entre os mesmos, ou seja, de 12 tutores,

6 discordaram totalmente e 6 concordaram parcialmente e esses juntos representaram 63,2%. Além disso, 1 tutor afirmou concordar totalmente e 1 outro foi indiferente, representando juntos, 10,6% do total de tutores entrevistados.

Com relação à avaliação da usabilidade do MOODLE, foram consideradas 3 dimensões, sendo elas:

- Efetividade: O quanto a plataforma permite que seus usuários alcancem seus objetivos iniciais de interação;
- Eficiência: A quantidade de esforço e recursos necessários para se chegar a um determinado objetivo;
- Satisfação: Se refere ao nível de conforto que o usuário sente ao utilizar a interface e qual aceitação como maneira de alcançar seus objetivos ao navegar no site.

Usabilidade do MOODLE	Alunos				Tutores				
	Sim	%	Não	%	Sim	%	Não	%	
Efetividade*	Eficiência								
	Sim	20	40,0%	8	16,0%	11	57,9%	4	21,1%
	Não	13	26,0%	9	18,0%	1	5,3%	3	15,8%
Efetividade*	Satisfação								
	Sim	24	48,0%	4	8,0%	7	36,8%	8	42,1%
	Não	13	26,0%	9	18,0%	4	21,1%	0	0,0%
Eficiência*	Satisfação								
	Sim	23	46,0%	10	20,0%	8	42,1%	4	21,1%
	Não	14	28,0%	3	6,0%	3	15,8%	4	21,1%

Tabela 1 – Usabilidade do *MOODLE*

\*A variável possui possibilidade de marcação de mais de 1 item, portanto a análise foi realizada a partir de quantos respondentes marcaram cada item da pergunta.

## CONCLUSÕES

A interação discente e docente é fundamental na educação on-line e presencial, também complementa uma série de requisitos para avaliação de cursos ofertados a distância, como: organização curricular, equipe multidisciplinar, material didático, avaliação de ensino e de aprendizagem, infraestrutura de apoio, gestão e custos, dentre outros ([4],[5]). As ferramentas síncronas (interação ocorre ao mesmo tempo, exemplo “chat”) e assíncronas (interação ocorre em momentos distintos, exemplo “fórum”, glossário” ou “wiki”) promovem no mundo virtual a interação e a colaboração humana, onde os níveis de participação são elementos críticos no sucesso das experiências de aprendizagem [3].

Buscou-se na Disciplina TAPS1 a “tutoria ativa”, ou seja, a participação assídua do tutor e/ou coordenação da disciplina, respondendo em até 48 horas quaisquer dúvidas de conteúdo, técnica ou diversas. Tudo isso com intuito de retirar o aluno do isolamento virtual, valorizando sua trajetória de construção do conhecimento e integrando-o à comunidade virtual da disciplina. Foi constatado que essa estratégia foi atingida de forma satisfatória, com 86% dos alunos recebendo feedbacks em até 48 horas e os tutores com 89% cientes desta premissa.

A usabilidade pode ser mensurada (formalmente) e compreendida (intuitivamente) como sendo o grau de facilidade no uso de um produto ou serviço por um usuário que ainda não esteja familiarizado com o mesmo, ou seja, se tarefas básicas são fáceis de serem desempenhadas pelos usuários. A ISO/IEC [6] define a usabilidade em função da eficiência, eficácia e satisfação com que usuários específicos realizam tarefas específicas em ambientes. Pode-se constatar entre os maiores índices de respostas entre os grupos analisados, os quesitos da usabilidade: efetividade x eficiência, efetividade x satisfação e eficiência x satisfação, onde 48% das respostas são de alunos que estão satisfeitos... e, 57,9% são de tutores que consideram a plataforma efetiva e

eficiente que os alunos estão “satisfeitos com a efetividade da plataforma virtual”, com 48% das respostas. Entre os tutores, 57,9% consideraram que a plataforma é “efetiva e eficiente” em atingir seus objetivos.

O planejamento pedagógico das estratégias utilizadas na Disciplina TAPS1 está alinhado com outros pesquisadores [2] ao propor alguns questionamentos para que a educação a distância seja mais efetiva, como: Que tipo de ferramentas devem ser apresentadas para uma aprendizagem significativa deste novo sujeito? Usarei as ferramentas virtuais para que e por quê? Como essas ferramentas devem ser elaboradas? Com o auxílio de quais profissionais? Em relação à educação em saúde, essa ferramenta deve ser voltada apenas para uma disciplina/curso ou para todos os relacionados com o assunto?

Conclui-se que em uma oferta na modalidade educação a distância se faz necessário realizar um planejamento minucioso e detalhado de discentes e docentes. Este trabalho apresenta subsídios ao ensino-aprendizagem mediados pelas tecnologias da informação e comunicação, particularmente presentes nas ferramentas colaborativas do Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE, plataforma virtual investigada, que contempla uma série de ferramentas para mitigar a evasão.

## REFERÊNCIAS

- [1] Fonseca J. Educação a distância sem barreiras [Internet]. [cited 2018 Maio 5]. Available from: <https://sites.google.com/site/cursoavancadoemead/proposta-hipermidia-de-joao-jose-saraiva-da-fonseca>
- [2] Martins TYDC, Ribeiro RDC, Prado C. Transdisciplinaridade na educação a distância: um novo paradigma no ensino de Enfermagem. *Rev Bras Enferm.* Aug;64(4):779–82, 2011.
- [3] Holanda VR De, Pinheiro AKB, Pagliuca LMF. Aprendizagem na educação online: análise de conceito. *Rev Bras Enferm;*66(3):406–11, 2013.
- [4] Rojo PT, Vieira S de S, Zem-Mascarenhas SH, Sandor ER, Vieira CRSDP. Panorama da educação a distância em enfermagem no Brasil. *Rev Esc Enferm USP.* Dec;45(6):1476–80, 2011.
- [5] Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Portaria MEC n. 335, de 6 de fevereiro de 2002. Brasília; 2002.
- [6] International Standards Organization. International Electrotechnical Commission ISO/IEC 9241-11 [Internet]. UsabilityNet. 2003. Available from: <http://www.usabilitynet.org/home.htm>

## ANTROPOLOGIA LITERÁRIA: UMA ANÁLISE DO OLHO E DO OLHAR EM “O CORAÇÃO DELATOR” DE EDGAR ALLAN POE

**Anelliz Galvão do Amaral Giovaneti**

Universidade Sagrado Coração

Bauru - SP

Allan Poe; culture; eye.

### 1 | INTRODUÇÃO

**RESUMO:** Este trabalho busca analisar a obra “O Coração Delator”, de Edgar Allan Poe, bem como desenvolver uma análise de cunho antropológico, uma vez que a Antropologia é a ciência que estuda o Homem, seus costumes, crenças, hábitos e aspectos físicos. Sendo o “olho” um símbolo carregado de significados, a primeira tarefa é investigar o motivo de o autor ter usado este fragmento do corpo humano como tema central para o desenrolar de uma atmosfera tensa, escura e perturbadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** literatura; antropologia; Edgar Allan Poe; cultura; olho.

**ABSTRACT:** This study aim to analyze the short story, “The Tell Tale Heart” written by Edgar Allan Poe. Additionally to it make its anthropological analyses; once anthropology is a science which studies the human being, his behavior, beliefs and physical aspects. “The eye” being a symbol loaded with meanings, our first task is to investigate the reason for the author have used this specific part of the human body as main theme for the unrolling of a tense, disturbing and dark atmosphere.

**KEYWORDS:** literature; anthropology; Edgar

O presente texto trata de uma pesquisa bibliográfica que tem o propósito de apresentar uma análise do conto de Edgar Allan Poe, discutindo o símbolo “olho” sob uma visão antropológica. Nesse caso, foi realizada uma pesquisa com base em obras relacionadas ao assunto em pauta, bem como a leitura do próprio conto. O objeto a ser estudado nesta pesquisa foi definido a partir da necessidade de se analisar o conto e sua relação com o leitor através do símbolo, sob um viés antropológico. Uma breve exposição deste símbolo e sua importância para algumas culturas no decorrer da história se faz necessária. É importante salientar que o trabalho fará um recorte abordando o conhecimento produzido na consciência coletiva referente a tal símbolo, bem como o folclore em que este está inserido. Em se tratando de cultura, pode se dizer que esta é um “padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento em relação à vida”. (GEERTZ, 1989, p.103).

Uma vez que o autor é até o presente momento conhecido pelo gênero conto, o fato de trabalhar o horror e o fantástico com maestria demonstra o quão ricas suas obras são em análises e interpretações. Considerado um escritor maldito, Poe revolucionou o universo literário de sua época. Suas temáticas, beirando o estranho, a loucura, a melancolia e o extraordinário, transformaram seus contos em narrativas psicológicas de terror. O conto em questão trabalha o sentimento de obsessão e fobia de um personagem com relação a uma parte do corpo do outro: o olho, como se pode observar neste pequeno trecho (POE, p.165) “Objetivo não havia. Paixão não havia. Eu gostava do velho. Ele nunca me fez mal. Ele nunca me insultou. Seu ouro eu não desejava. Acho que era seu olho! É, era isso!”. O personagem demonstra toda sua obsessão e loucura ao falar de seu amo e o tal olho que tanto lhe enfurece. Alegando não estar louco, e sem motivos aparentes, este planeja de diversas formas livrar-se de ambos para que assim alcance a paz. Apresentando um clímax surpreendente e finalizando com um desfecho inesperado, Poe constrói mais uma narrativa clássica tecendo fantasia e realidade.

## 2 | EDGAR ALLAN POE: O “ESTRANHO” AUTOR

Edgar Allan Poe (1809-1849), escritor, poeta e contista romântico do século XIX, nasceu em Boston, Massachusetts. Sua biografia revela que a inspiração para suas obras que abordam a morte e seus mistérios está relacionada à sua própria experiência de vida. Logo nos primeiros anos, sofreu com o abandono de seu pai seguido do falecimento de sua mãe e por não ter tido uma vida fácil, teve que aprender e superar as adversidades. Sempre rodeado pela morte de entes queridos, Poe buscou nesta a inspiração para suas obras, transferindo toda a sua impressão da vida e do comportamento humano aos seus complexos personagens. Conhecido por seus contos de terror, Poe buscou utilizar o estranho, o mistério, a fobia, o maravilhoso e o horror para criar atmosferas de suspense em suas obras.

Edgar Allan Poe influenciou escritores europeus, como Baudelaire (2012 apud POE, 2012) que, como admirador, afirma que mesmo tendo saído do seio de um mundo esfomeado, Poe se jogou no sonho, costurando realidade e fantasia. O estranho, tal como é descrito na literatura merece uma exposição em separado, por se tratar de um ramo muito mais fértil do que o estranho na vida real. (FREUD, 1990).

A universalidade e atemporalidade, bem como a realidade e o mistério da obra de Poe, são objetos de diversos estudos, da estética da recepção à psicanálise, pois levando em conta a realidade do comportamento humano da época em que foi escrita, continua atual. Ainda sobre Poe, Baudelaire (2012 apud POE, 2012) escreve que “Há no homem, diz ele, uma força misteriosa que a filosofia moderna é incapaz de perceber; e, no entanto, sem essa força inominada, sem essa tendência primordial, várias ações humanas permanecerão inexplicadas, inexplicáveis”.

### 3 | “O QUE OS OLHOS NÃO VEEM, O CORAÇÃO NÃO SENTE”: O CONTO

Edgar Allan Poe possui uma vasta obra, em sua maioria poemas e contos. Um dos mais conhecidos é, de fato, *O Coração Delator*, que foi publicado em 1843. Nesta obra, assim como em *Berenice*, publicada em 1835, Poe utiliza uma parte do corpo humano como símbolo e objeto de desejo macabro por parte de uma das personagens. Desde os primeiros parágrafos, o leitor é levado para dentro da mente fértil e perturbada da personagem principal, narrador, e sem nome, que logo introduz a problemática a ser desenrolada. Este inicia a narrativa se defendendo da loucura de que provavelmente será acusado pelo leitor e decide contar a história para que o leitor o julgue buscando neste um cúmplice em sua “sanidade”. O narrador aparenta ser jovem, pois chama a outra personagem de “velho” e também mora com este senhor, seu amo, que é o alvo da paranoia e da obsessão do rapaz. O grande motivo logo é explicado. Não se trata de riquezas, mas de um dos olhos do velho, um olho azulado, que o aterroriza causando diversas sensações. Sendo assim, a solução é matar o velho.

O senhor acha que sou louco. Homens loucos de nada sabem. Mas deveria ter-me visto. Deveria ter visto com que sensatez eu agi — com que precaução —, com que prudência, com que dissimulação, pus mãos à obra! Nunca fui tão gentil com o velho como durante toda a semana antes de matá-lo. (POE, p.165).

O rapaz segue seu relato detalhado do plano e conta que por diversas noites observara o velho dormir até que finalmente chega o dia em que sua mente não aguenta mais e decide cometer o assassinato para se livrar desse estranho sentimento que carregava.

O grande mistério neste conto é o motivo de o olho perturbar tanto a personagem. Poderia não ser o olho, mas sim o olhar, ou seja, a forma com que o velho o observava. O fato do alvo do rapaz ser um olho e não uma mão ou um dedo acentua o estranhamento por parte do público leitor.

É costume popular nomear aquilo que mais se estima de “menina dos olhos”. De acordo com a experiência psicanalítica, um dos maiores medos do ser humano é o de ferir ou perder os olhos, e de todas as perdas físicas existentes, a dos olhos é a que mais provoca pavor na maioria das pessoas. Isso porque este órgão da visão, por ser o mais sensível, costuma provocar aflição e agonia. E segundo Freud (1990, p. 300), “[...] tudo aquilo que agora nos surpreende como ‘estranho’ satisfaz a condição de tocar aqueles resíduos de atividade mental animista dentro de nós”.

### 4 | O OLHO E O OLHAR: DEFINIÇÕES E CONCEITOS

O olho, de acordo com o dicionário Michaelis (2009), tem a seguinte definição: “[...] 1. Anat. Órgão da visão, par e simétrico, formado pelos globos oculares e seus anexos.” Em se tratando dos cinco sentidos, pode-se dizer que o olho é um dos mais importantes por ser responsável pela visão, o primeiro sentido usado quando prestamos

atenção em algo. E a expressão “a primeira impressão é a que fica” colabora com esta afirmação. Não prestamos atenção à relação que fazemos entre ver e falar, quando dizemos: “veja o que diz”, bem como o costume de usar expressão “olhe aqui” no lugar de “escute!”. (CHAUÍ, 1988).

O olho, responsável por diversos tipos de olhar, é capaz de captar muito mais do que informações visuais, como impressões, sensações e sentimentos.

O olho é uma porta aberta entre o mundo e o receptor da imagem, que tanto recebe estímulos quanto os procura. Conhecendo ou reconhecendo cada um deles, recorta, mede, caracteriza, define as imagens, em suma, pensa. Ele recebe com prazer ou desprazer todas as informações que passam na sua frente, dando ao homem o deslumbre do conhecimento. O olho nos faz imergir em um universo de possibilidades dando a nossa mente a vontade de criar novos conceitos e ideias sobre todas as informações que perpassam por ele. (BOSI, 1988, p.66).

Falar do olho sem mencionar o olhar é tarefa muito difícil. Bosi (1988, p. 65) afirma que olhar “[...] é ter sua atenção voltada para o objeto de interesse”. O olhar transcende o olho e este é mais do que ferramentas que transmitem observações e informações provenientes de imagens ao sistema nervoso.

O verdadeiro olhar não se limita a este órgão da visão, mas necessita de diversos elementos, em sua maioria imaterial. Além da informação “precisa” que os olhos captam, há impressões transmitidas que são provenientes de algum conhecimento prévio e pessoal do indivíduo, levando-se em conta também os demais sentidos como olfato, audição, paladar e tato. Se uma pessoa vai a um restaurante e pede um prato típico o qual ela nunca havia experimentado antes, significa que esta não tem informação nenhuma sobre a determinada comida, pois não houve conhecimento prévio. Ela não conhece o aroma, a textura e nem tampouco formas ou cores. Neste caso, o olhar é a primeira ferramenta que pode passar as impressões observadas, ou seja, o primeiro contato com o determinado prato através da imagem.

Quando é feita uma análise desse tipo, pode-se dizer que é levada em conta a diversidade de interpretações possíveis. Neste caso é imprescindível indagar quais as possíveis influências efetivas do meio sobre a obra e conseqüentemente da obra sobre o meio.

Diante desse quadro, discutir-se-á “o olhar” como uma via de mão dupla, uma vez que “o termo “janela da alma” tem a ideia que o olhar coloca nosso interior para o mundo exterior.” (CHAUÍ, p. 33, 1988).

Pode-se dizer que o olhar é subjetivo, pois este não é limitado a uma visão objetiva, mas aberto a interpretações. E se o olho transmite de fora para dentro, pode-se dizer que o olhar faz o contrário: de dentro para fora. Esta é a grande questão no conto de Edgar Allan Poe. O verdadeiro motivo do ódio do personagem pelo olho alheio deixa claro que o olho transmitia sentimentos e sensações que o perturbavam. Se o olhar transmite o nosso interior pelo mundo, o que o olhar do jovem transmitia ao velho? Seu maior temor era que os “olhos de águia” e azulados de seu amo descobrisse os segredos obscuros que guardava

## 5 | ANTROPOLOGIA: O OLHO E O OLHAR NA DIVERSIDADE CULTURAL

Entende-se a Antropologia como a ciência que estuda o Homem como um ser, dotado de razão e emoção, no âmbito social, biológico e cultural.

O homem era um animal hierarquicamente estratificado, uma espécie de depósito evolutivo, em cuja definição cada nível — orgânico, psicológico, social e cultural — tinha um lugar designado e incontestável. Para ver o que ele realmente era tínhamos que suportar os achados das várias ciências relevantes — antropologia, sociologia, psicologia, biologia — [...] (GEERTZ, 1989, p.32).

O olho e o olhar sempre tiveram grande representatividade cultural, levando-se em conta as diversas definições e conceitos de Cultura. Sabe-se que esta é uma palavra de origem latina, derivada do verbo *colere* (cultivar ou instruir) e do substantivo *cultus* (cultivo, instrução).

Cultura é este conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei costumes e várias outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. (LEVI-STRAUSS, apud MELLO 1986, p. 397).

Ditos populares, tais como: “o que os olhos não veem o coração não sente”, “olho por olho, dente por dente” ou “em terra de cego, quem tem um olho é rei”, ilustram esta afirmação. Inúmeras crenças, de cunho religioso ou não, também têm sido passadas de geração para geração, assim como o “olho grego” que ainda é usado como talismã contra o mau olhado, o “olho de Hórus” deus na mitologia egípcia e o “terceiro olho” na mitologia hindu.

A palavra visionário nos vem imediatamente quando pretendemos designar tanto aquele que conhece o futuro quanto aquele que sonha sonhos impossíveis, tanto aquele que vê mais e melhor do que nós quanto àquele que nada vê. (CHAUÍ, 1988, p. 32).

Mitos e lendas também fazem parte desta diversidade simbólica. Ainda na cultura grega, temos o mito da Medusa, mulher com cobras no lugar dos cabelos, que transformava em pedra qualquer um que a olhasse nos olhos, bem como o mito de Édipo, que acabou cegando a si mesmo por ter casado com a própria mãe. Estes e demais exemplos mostram o quanto o olho e o ato de olhar sempre estiveram presentes no cotidiano de diversas culturas, tanto no âmbito social quanto religioso, mitológico e profissional. Geertz (1989) corrobora essa questão:

Se alguns costumes pudessem ser destacados no meio [...] catálogo da cultura mundial como comuns a todas as variantes locais, e se eles pudessem ser ligados, de maneira determinada, a certos pontos invariantes de referência [...] pelo menos algum progresso poderia ser feito para especificar quais os traços culturais que são essenciais para a existência humana e quais aqueles que são apenas adventícios, periféricos ou ornamentais. (GEERTZ 1989, p.28)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de leituras e análises, pode-se constatar que Edgar Allan Poe tem como temas recorrentes o real e o imaginário fazendo uso, por vezes, do corpo humano ou partes do mesmo como olhos ou dentes na criação de um enredo.

A partir da análise do conto, a intenção do autor se mostra clara ao passar todo o sentimento de um personagem com relação ao olho do outro, causando no leitor certo estranhamento referente ao comportamento humano. Trabalhando com o fantástico e o horror, seria o caso de dizer que Poe utilizou o olho por ser este um órgão muito sensível e com o objetivo de causar aflição no leitor, aguçando a imaginação com muito suspense e horror.

De início, abrem-se dois rumos. Podemos descobrir que significado veio ligar-se à palavra “estranho” no decorrer de sua história; ou podemos reunir todas aquelas propriedades de pessoas, coisas, impressões sensoriais, experiências e situações que despertam em nós o sentimento de estranheza, e inferir, então, a natureza desconhecida do estranho a partir de tudo o que esses exemplos têm em comum. Direi de imediato, que ambos os rumos conduzem ao mesmo resultado: o estranho é aquela categoria de assustador que remete ao que é conhecido, velho, e há muito familiar (FREUD, 1990, p. 277).

O ato de olhar possui uma infinidade de significados, sentimentos e percepções, podendo transmitir poder, força, paz, repreensão ou sedução levando em conta que:

As várias imagens com que a antropologia popular descreve modos-de-ser, mediante modos-de-olhar, relativizam toda noção *a priori* de olhar como espelho de uma percepção isenta. Relativizar, aqui, é descobrir as relações, tantas vezes obscuras, entre o ponto de vista e os processos intra e intersubjetivos nos quais o olhar se forma e se move” (BOSI, 1988 p.79).

## REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Adauto (org). **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- CHAUÍ, Marilena. Janelas da Alma, Espelhos do Mundo. In: NOVAES, Adauto (org). **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- FREUD, Sigmund. O Estranho. In: **Obras Psicológicas Completas**, Vol. VXII. Edição Standard Brasileira, Rio de Janeiro, Ed. Imago, 3ª edição, 1990.
- GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia Cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 02 mar.2015.
- POE, Edgar Allan. O Coração Revelador. In: **Contos fantásticos**. Tradução de João Costa. Lisboa: Guimarães, 2009. p.165-172.

## ANÁLISE SOB OS CRITÉRIOS DO MEC DE UM CURSO ABERTO MASSIVO

**Edilmar Marcelino**

UNESP Faculdade Medicina Botucatu

<sup>1</sup> Mestrado e Doutorado em Pesquisa e Desenvolvimento. Mestre em Saúde Coletiva.

**Ana Beatriz Buoso Marcelino**

UNESP Faculdade Comunicação Bauru

<sup>2</sup> Mestre em Comunicação Midiática.

**RESUMO:** Neste trabalho tivemos como objetivo analisar se o material didático de um curso aberto on-line oferecido pela Fundação Lemann, está em consonância com o projeto pedagógico da instituição e se atende os critérios referenciados pelo MEC, identificando e descrevendo os materiais didáticos e as mídias presentes no curso “Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação”. Como metodologia, procuramos desenvolver uma pesquisa documental e exploratória, para podermos analisar de forma real o que o curso oferecia. De acordo com o trabalho realizado, concluímos que apesar da oportunidade de aprendizado pela educação a distância ofertada pelos cursos MOOCs, a qualidade dos mesmos deverá ser melhor avaliada, ressaltando a importância da necessidade de mais pesquisas acadêmicas para aprofundar mais o debate crítico sobre os cursos MOOCs, oferecidos no modelo de educação a distância, tomando por base os critérios de qualidade para cursos

desta modalidade estabelecidos pelo MEC.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a Distância. MOOCs. Critérios do MEC.

**ABSTRACT:** In this work we aimed to examine whether the courseware an online open course offered by the Lemann Foundation, is in line with the pedagogical project of the institution and meets the criteria referenced by the MEC, identifying and describing the learning materials and the present media in the course “hybrid Learning: personalization and technology in education.” The methodology we develop documentary and exploratory research in order to analyze the real way that the course offered. According to the work performed, we conclude that despite the learning opportunity for distance education offered by MOOCs courses, the quality of it should be better assessed, highlighting the importance of the need for more academic research to deepen more critical debate about the courses MOOCs offered in distance education model, based on the quality criteria for courses of this type established by the MEC.

**KEYWORDS:** Education Distância. MOOCs. MEC criteria.

## 1 | INTRODUÇÃO

Na sociedade atual observamos vários caminhos que visam proporcionar que os meios de acesso à cultura e a educação de maneira contemporânea e abrangente também evoluíram, onde destacamos a Educação a Distância (EAD). Esta nova modalidade educacional surgiu para suprir as necessidades de preparo cultural e profissional de uma série de pessoas que por diversos motivos não podiam frequentar o ensino presencial ou até mesmo para superar as deficiências de tal modalidade. Muitas instituições de ensino começaram a tratar esta nova realidade educacional como um novo campo a ser explorado. Muitas destas instituições apenas começaram a oferecer EAD de forma pouco qualificada, outras já souberam aproveitar melhor esta modalidade de ensino, atuando de forma organizada e estruturada.

Dentro dos cursos ofertados virtualmente, destaca-se o MOOC (Massive Open Online Course) cujo objetivo é atingir um maior número de alunos e oportunizar acesso ao conhecimento de forma gratuita. Sabendo-se que o ensino na modalidade EAD, em especial a forma em que é expressa seu conteúdo, difere-se do ensino tradicional presencial, Ruiz (2013) ressalta que o material didático deve considerar o perfil do aluno para possibilitar a construção da figura do aluno autônomo. Santos (2015) corrobora com tal ideia afirmando que a autonomia do aluno na educação a distância ocorre a partir de uma mediação docente e tecnológica adequada.

Como metodologia, procuramos desenvolver o que Gil (2008) categoriza como pesquisa documental. Apesar de ser bem próximo da pesquisa bibliográfica, este tipo de pesquisa se diferencia pela natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Como uma de nossas propostas é analisar os documentos disponibilizados pelas instituições que serão investigadas, entendemos que a documental seria a mais próxima da nossa intenção de pesquisa.

Tendo em vista o objetivo do trabalho em analisar se o material didático de um curso aberto on-line oferecido pela Fundação Lemann, está em consonância com o projeto pedagógico da instituição e se atende os critérios referenciados pelo MEC, serão identificados e descritos os materiais didáticos e as mídias presentes no curso “Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação”.

## 2 | ASPECTOS TEÓRICOS

Na era do conhecimento, as tecnologias da informação e da comunicação são empregadas no ambiente escolar visando à democratização do acesso e o fim da marginalização educacional. Nota-se um número crescente de instituições de ensino que começaram a oferecer cursos à distância, visando agregar alunos devido à grande procura por esta nova modalidade de ensino sem diferenciar o material empregado nos cursos presenciais dos cursos à distância.

Dotta (2011) afirma que juntamente com o aumento das opções de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na internet, ocorreu o crescimento do uso das mesmas para melhorar, ampliar ou facilitar processos educacionais. E a partir de 1990, foram desenvolvidos sistemas de processamento na forma de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), os quais poderiam integrar múltiplas mídias, softwares e recursos para a educação.

## **2.1 A evolução das mídias de comunicação**

Segundo pesquisa do IPEA (2011), o número de cursos EAD no Brasil apresentou crescimento de 20 vezes entre 2002 e 2009. Algumas experiências em nível nacional têm apresentado bons resultados no que se refere à qualidade do material didático. Um exemplo disso são os materiais impressos usados pelos programas de EAD mantidos pelo governo federal brasileiro, os quais têm apresentado grande efetividade.

Dotta (2011) afirma que juntamente com o aumento das opções de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na internet, ocorreu o crescimento do uso das mesmas para melhorar, ampliar ou facilitar processos educacionais. E a partir de 1990, foram desenvolvidos sistemas de processamento na forma de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), os quais poderiam integrar múltiplas mídias, softwares e recursos para a educação.

Muitas instituições que oferecem cursos EAD não se prepararam adequadamente para traçar um planejamento pedagógico voltado para a EAD. Algumas tentaram adaptar seus cursos presenciais de uma maneira online. Outras criaram seu próprio material, porém, de maneira pouco didática para a metodologia à distância. O que torna importantes pesquisas que se prontifiquem a analisar materiais didáticos de cursos EAD. Outro fator que merece importância é o fato que o alto índice de evasão de um curso EAD pode estar relacionado à metodologia de ensino utilizada pelos professores. Tamariz e Souza (2015) hipotetizam que se equipes de profissionais de design instrucional derem um novo formato aos conteúdos e a forma como ele é apresentado ao aluno, poder-se-ia criar novas formas de aprendizagem e, conseqüentemente, diminuir a evasão.

## **2.2 A elaboração de materiais didáticos para a EAD**

Tendo em vista a crescente implementação de programas de educação a distância e o emprego das novas tecnologias educacionais, Belizário (2006) afirma que é imprescindível que o material voltado para a educação a distância deva promover a relação dialógica, que promova interatividade com os alunos, observando três aspectos fundamentais na elaboração de um material voltado à EaD: estrutura, navegabilidade e discurso.

Kenski (2006) apresenta uma reflexão sobre os tipos de mídias educacionais, impressas e digitais, afirmando que as atividades educacionais em EAD veiculam diferentes tipos de mídias e para o planejamento de cursos a distância é necessário

conhecer os tipos de mídias, de materiais disponíveis bem como o suporte técnico necessário, enfatizando que a elaboração de um material a distância requer conhecimento diferente dos materiais para cursos presenciais.

A elaboração de um curso online inclui o desenvolvimento de materiais didáticos e atividades de aprendizagem, o desenho da avaliação do aluno, do curso e da instituição, a escolha dos recursos mais adequados segundo a metodologia apresentada aos alunos, conforme o público ou demanda que o curso visa oferecer uma educação que favoreça o aprendizado do aluno. Na elaboração dos materiais didáticos intervêm elementos próprios de cada disciplina: o conhecimento da disciplina objeto de estudo; o desenho desses conteúdos para que resultem atraentes, de tal forma que seja um elemento facilitador da aprendizagem; as interfaces que permitam tirar o máximo proveito aos materiais para que o aluno aprenda. (MERCADO & FREITAS, 2015).

Os materiais didáticos produzidos na educação online têm as seguintes características: - Informação conectada de forma hipertextual – em cada parte do material se estabelecem conexões entre os conteúdos. O acesso a cada material é organizado hipertextualmente a toda informação para que o aluno possa “navegar” através do mesmo sem uma ordem prefixada e deste modo permite uma maior flexibilidade pedagógica no estudo do módulo; - Hipermídia – textos, sons, gráficos, imagens fixas e em movimento, integram os materiais didáticos, tornando-os mais atrativos e provoquem motivação para os alunos, tornando-se facilitadores de processos de aprendizagem; - Interatividade com os usuários – materiais nos quais os alunos escolhem a sequência de estudo dos conteúdos dos módulos, que oferecem variadas alternativas (realização de atividades, navegação na Internet, estudo do conteúdo) no processo de aprendizagem; - Linguagem dialógica – linguagem proposta nos materiais didáticos na qual se favorece a participação ativa do aluno em mesmo plano de relevância em relação à participação do professor. A dialogicidade tem o propósito de envolver o leitor no texto. Ao estabelecer o diálogo, o autor dá abertura para que aluno e tutor possam interferir no texto, complementando-o e enriquecendo-o com suas vivências e com suas pesquisas; - Linguagem icônica - ajudas intratextuais que proporcionam “paradas na leitura” e servem para incentivar o aluno a realizar atividades de pesquisa, de fixação e de auto regulação da aprendizagem. Os ícones são utilizados para marcar, dinamizar, levar à reflexão-ação-reflexão, indicar a relação teoria-prática. (MERCADO & FREITAS, 2015).

### **2.3 O Mooc como ferramenta de ensino a distância**

A sigla Mooc significa Massive Open Online Course. A tradução contribui para a compreensão de seu significado: Curso Online Aberto e Massivo. É um tipo de curso ofertado virtualmente com objetivo de atingir um grande número de alunos e oportunizar acesso ao conhecimento. Moocs são, geralmente, gratuitos e ofertados para um grande número de pessoas.

O Mooc é de produção colaborativa, caracterizando-se como um desdobramento da EAD, sendo uma proposta a partir de Recursos Educacionais abertos (REA). Ele se diferencia de cursos de graduação e pós-graduação por ser mais flexível quanto a pré-requisitos para inscrição e pela possibilidade de ser ofertado a um grande número de pessoas (ALBERTINI et al, 2013).

Neste tipo de curso a autonomia é uma característica necessária para o bom desempenho do aluno. O estudante precisa se organizar, estudar sem cobrança de um professor, realizar as tarefas para então obter o sucesso na aprendizagem em um curso MOOC (ALBERTI; MALLMANN; SONEGO; PIGATTO; JACQUES; STORGATTO, 2013).

Ao analisar a possibilidade de implantação de um MOOC no contexto da UAB, Alaberti et al (2013) identificaram algumas limitações a serem enfrentadas, dentre elas as dificuldades de manejo da plataforma moodle, o baixo índice de interação entre alunos e entre alunos e professores, pouco suporte de professores e tutores e a alta exigência de autonomia por parte do aluno.

### 3 | METODOLOGIA

Neste trabalho será utilizada a pesquisa qualitativa de cunho exploratório, que para Gil (2008) proporciona aos pesquisadores maior familiaridade e aprofundamento com o problema de pesquisa, pois através desse tipo de pesquisa temos a possibilidade de fazer levantamento bibliográfico e aprofundar aspectos da pesquisa com outros instrumentos de coleta de dados.

Em termos técnicos, iremos desenvolver o que Gil (2008) categoriza como pesquisa documental. Apesar de ser bem próximo da pesquisa bibliográfica, este tipo de pesquisa se diferencia pela natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Como uma de nossas propostas é analisar os documentos disponibilizados pelas instituições que serão investigadas, entendemos que a documental seria a mais próxima da nossa intenção de pesquisa.

Tendo em vista o objetivo do trabalho em analisar se o material didático de um curso aberto on-line oferecido pela Fundação Lemann, está em consonância com o projeto pedagógico da instituição e se atende os critérios referenciados pelo MEC, serão identificados e descritos os materiais didáticos e as mídias presentes no curso *“Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação”*

A Fundação Lemann é organização familiar sem fins lucrativos e foi fundada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. A fundação tem como objetivo buscar e contribuir para que o Brasil tenha soluções inovadoras de alta qualidade no cotidiano da educação, contribuindo para que os professores se tornem capazes de garantir o aprendizado dos alunos. (LEMANN, 2016).

Será verificado se o projeto pedagógico e os materiais didáticos do curso

escolhido, verificando se o mesmo atende os critérios de qualidade, segundo os referenciais de qualidade do MEC (BRASIL, 2007), destacando quais são os critérios apontados pelo MEC para a Educação a Distância e verificando se o curso atende aos critérios descritos.

#### 4 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para analisar uma amostra do modelo de educação à distância, optamos por nos inscrever como aluno em um curso nesta modalidade, possibilitando desta forma, identificar e descrever as mídias e materiais didáticos presentes nos cursos abertos on-line, mais conhecidos como MOOC (*Massive Open Online Course*), disponível ao público em geral, tomando como exemplo estudado o curso: “*Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação*”, promovido pela Fundação Lemann em parceria com o Instituto Península. Isto nos possibilitou verificar se o projeto pedagógico, os materiais didáticos e os recursos disponíveis do curso escolhido atendem os critérios de qualidade, segundo os referenciais de qualidade do MEC.

Escolhemos este curso por parecer uma continuação do tema que estudamos - a evolução da EAD e a importância da qualificação da mesma. Pareceu pertinente. Levamos em consideração também o que foi descrito por Albertini et al (2013), onde os autores descrevem que o MOOC é de produção colaborativa, caracterizando-se como um desdobramento da EaD, sendo uma proposta a partir de Recursos Educacionais abertos (REA). Queríamos os certificar dessa fala.

Um curso nos moldes MOOC se diferencia de cursos de graduação e pós-graduação por ser mais flexível quanto a pré-requisitos para inscrição e pela possibilidade de ser ofertado a um grande número de pessoas. O curso escolhido tinha o intuito, em sua descrição, de integrar as tecnologias digitais no seu contexto escolar. As vivências compartilhadas pelos diferentes professores envolvidos neste curso objetivava proporcionar reflexões sobre os modelos de Ensino Híbrido e sua relação com a personalização do ensino.

No momento inicial da ideia deste trabalho, deparamos com uma enorme quantidade de cursos EAD disponíveis e abertos ao público geral. Averbug (2003) já discutiu esse aspecto e, descreve que o material didático utilizado em EAD é muito diversificado e sua seleção deve levar em conta verificando que na educação presencial, o material didático é recurso de apoio à ação docente, podendo até ser suprimido, já na Ead, é o principal canal de comunicação com o aluno, confundindo-se, muitas vezes, com o próprio curso. Por isso, a importância de se verificar, investigar e discutir o material didático selecionado para os cursos EAD.

Entendemos que discutir qualidade em EAD perpassa pela discussão do material didático e por isso nosso empenho em analisar o material didático do curso escolhido. Silva (2001) afirma que a elaboração do material impresso para a educação a distância

deve considerar as características da linguagem escrita adequada, priorizando-se o estilo dialógico, sendo que o material didático precisa ser o condutor de um conjunto de atividades que procure levar à construção do conhecimento; daí a necessidade deste material se apresentar em linguagem dialógica que, na ausência física do professor, possa garantir um tom coloquial, reproduzindo mesmo, em alguns casos, uma conversa entre professor e aluno, tornando sua leitura leve e motivadora.

Em nosso curso avaliado, o qual tinha por objetivo central, integrar as tecnologias digitais no seu contexto escolar, proporcionando reflexões sobre os modelos de Ensino Híbrido e sua relação com a personalização do ensino apresentando possibilidades de integração das tecnologias digitais ao currículo escolar, apontaram para a discussão de Asseveram Sales e Nonato (2007), que descrevem que através de ferramentas tecnológicas, a aprendizagem a distância se dá de modo flexível e aberto. Entretanto, o material didático precisa ser o condutor de um conjunto de atividades que procure levar à construção do conhecimento; daí a necessidade desse material se apresentar em linguagem dialógica que, na ausência física do professor, possa garantir certo tom coloquial, e produzindo mesmo, em alguns casos, uma conversa entre professor e aluno, tornando sua leitura leve e motivadora.

Por outro lado, no momento de decidirmos sobre a metodologia de análise que faríamos neste trabalho, encontramos uma deficiência de estudos e normas de qualidade aplicadas ao MOOC, optamos por analisar os critérios de qualidade da educação, baseando-se nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância produzidos pelo MEC, que, apesar de serem para a educação superior, em tal documento é afirmando que os mesmos poderão servir de base para reflexão para elaboração de referenciais específicos para os demais níveis educacionais que podem ser ofertados a distância

Quando pesquisamos sobre as normas regidas na forma de Lei aqui em nosso país, notamos que as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), regulamentada pelo Decreto n.º 5.622/2005.

Embora a fundamentação legal para a modalidade de educação a distância seja muito posterior ao seu início, é fato que o Ministério da Educação estabelece os requisitos mínimos para a manutenção da qualidade do ensino e o êxito do processo educacional, visando o pleno exercício da cidadania. O Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância foi desenvolvido a partir de discussão com especialistas e estudiosos da educação, com as universidades e com a sociedade.

Apesar de não ter força de lei, serve como norteador das ações de ensino na modalidade à distância e ainda, tem por objetivo apresentar um conjunto de definições e conceitos de modo a, de um lado, garantir qualidade nos processos de educação à distância e, de outro, coibir tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade. Nestes

Referenciais, deverão ser observados os seguintes critérios: Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; os Sistemas de Comunicação; o Material didático; a Avaliação; a Equipe multidisciplinar; a Infraestrutura de apoio; Gestão Acadêmico-Administrativa; Sustentabilidade financeira.

Com foco no material didático e norteado pelo citado Referencial, objetivamos confrontar as informações do Guia Geral do Curso e/ou informações disponibilizadas na página do curso com os critérios do MEC, onde, descreveremos a seguir, as informações observadas no curso analisado.

Com relação à orientação quanto deveres e normas durante o curso, é sugerido o período em que o aluno desenvolva as atividades conforme a Grade Curricular do curso. São enviados e-mails para lembrar o aluno de suas atividades pendentes. Cada tópico da Grade é desenvolvido durante sete dias, com avaliação ao final do módulo. No entanto, caso o aluno desenvolva suas atividades de realize a avaliação antes do prazo de sete dias, poderá começar realizar as atividades da próxima semana. Toda Semana o aluno deverá participar de um Quiz sobre o tema estudado e de forma optativa, participar de um Fórum como forma de interação com os demais participantes do curso.

A Duração do curso é de 40 horas de vídeo-aulas e atividades (Quiz, Fóruns, Tarefas), disponibilizando ao aluno, um material composto por livro didático online interativo, vídeos, Quiz, Fóruns, e-mail e avaliações. As formas de interação com professores, tutores e colegas, de acordo com a orientação dada ao aluno no site do curso, são através de Fórum para todos os tópicos descritos da Grade, mais Fórum de Apresentação. Entretanto, notamos que estes Fóruns não possuem uma lógica formal, sendo que todos podem abrir os Fóruns e as respostas são apresentadas de forma desorganizada e individualizada. Raramente, numa leitura bem benevolente, os professores participam dos Fóruns, sendo interagido basicamente pelos alunos. Notei também que no decorrer do curso, não tivemos alguma interação feita por algum tutor ou professor, onde percebemos que esta interatividade necessária era deficitária.

Os sistemas de acompanhamento e avaliação são compostos por testes, exercícios online e elaboração de Tarefas conforme solicitado nas Semanas de curso.

Um fator desfavorável para um curso livre, é que após ter realizado todas as atividades propostas, a Certificação reconhecida só será emitida se o aluno pagar, sendo que o mesmo poderá realizar o curso de forma gratuita, todavia, se desejar Certificado Reconhecido, este deverá ser pago o valor de U\$ 29. Como se trata de um curso gratuito, concordamos que um possível custo para o envio do certificado de realização do mesmo não caberia nesta modalidade por se tratar de um curso livre e gratuito. Porém, poderia ser disponibilizado um certificado digital e impresso pelo aluno, fato o qual motivaria este aluno ao término do mesmo.

Quanto à informação sobre os materiais que serão colocados à disposição do aluno, foram disponibilizados vídeos, material em PDF, etc. O sistema de acompanhamento e avaliação era realizado através de um Quizz referente ao assunto e avaliações. Ao

realizar o Quizz, o aluno mantém uma forma de interatividade com o que foi estudado, sendo este um ponto importante a ser considerado na elaboração dos materiais didáticos. Podemos confirmar isto com o trabalho desenvolvido por Mercado e Freitas (2015), onde os mesmos descrevem que os materiais textuais devem fazer emergir novas formas de ser, saber e fazer, utilizando uma comunicação dialógica e promotora de autonomia do aluno. Deve-se sempre levar em conta a perspectiva de construção do conhecimento, onde professores e alunos são coautores.

Especificamente avaliando o material didático do curso estudado, nos apoiamos e Kenski (2006) que apresenta uma reflexão sobre os tipos de mídias educacionais, impressas e digitais, afirmando que as atividades educacionais em EAD veiculam diferentes tipos de mídias e para o planejamento de cursos a distância é necessário conhecer os tipos de mídias, de materiais disponíveis bem como o suporte técnico necessário, enfatizando que a elaboração de um material a distância requer conhecimento diferente dos materiais para cursos presenciais.

O módulo introdutório que deveria levar ao domínio de conhecimento e habilidades básicas referentes à tecnologia utilizada e também fornecer ao estudante uma visão geral da metodologia em EAD foi apresentado de forma superficial. Esse módulo faz um breve comentário inicial sobre os cursos oferecidos pela Fundação Lemann, onde o aluno teria a oportunidade de aprender através de experiências reais aliadas as Tecnologias Digitais.

Outro fator negativo que encontramos, foi que o curso não dispunha de esquemas alternativos para atender estudantes com deficiência. Por se tratar de um curso aberto ao público geral e de forma gratuita, muitos supostos alunos deficientes poderiam ser excluídos da realização do mesmo (dependendo do tipo de deficiência).

Quanto às formas de interação com professores, tutores e colegas, notamos uma enorme deficiência de organização do curso, onde os Fóruns eram abertos sem uma lógica estrutural definida por assunto, período, participação obrigatória ou não e sim todo e qualquer aluno em qualquer momento poderia realizar tal ocorrência. A participação dos professores também era deficitária. Aqui podemos fazer um link com o trabalho de Belizário (2006) o qual afirma que é imprescindível que o material voltado para a educação a distância deva promover a relação dialógica, que promova interatividade com os alunos, observando três aspectos fundamentais na elaboração de um material voltado à EAD: estrutura, navegabilidade e discurso.

Outro autor que discorre sobre o assunto ao analisar a possibilidade de implantação de um MOOC no contexto da UAB, foi Alaberti et al (2013) os quais identificaram algumas limitações a serem enfrentadas, dentre elas as dificuldades de manejo da plataforma moodle, o baixo índice de interação entre alunos e entre alunos e professores, pouco suporte de professores e tutores e a alta exigência de autonomia por parte do aluno.

De um modo geral, mesmo apresentando alguns pontos negativos, o curso “Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação”, promovido pela Fundação

Lemann em parceria com o Instituto Península cumpriu seu objetivo, o qual era transmitir conhecimento referente ao tema.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o trabalho realizado, concluímos que apesar da oportunidade de aprendizado pela educação a distância ofertada pelos cursos MOOCs, a qualidade dos mesmos deverá ser melhor avaliada, pois segundo o que encontramos no curso “*Ensino híbrido: personalização e tecnologia na Educação*”, promovido pela Fundação Lemann em parceria com o Instituto Península, podemos pontuar vários pontos que deixaram a desejar, conforme descrevemos acima. Desta forma, constatamos que mesmo a EAD se apresentando como uma oportunidade de viabilização do estudo de forma gratuita e com uma equidade social, a mesma deverá apresentar critérios de qualidade que favoreçam sua estruturação e capacidade de oferecer um conhecimento real e produtivo para o aluno.

Ressaltamos ainda a importância da necessidade de mais pesquisas científicas para aprofundar ainda mais o debate crítico sobre os cursos MOOCs, oferecidos pela educação à distância, tomando por base os critérios de qualidade para cursos desta categoria estabelecidos pelo MEC.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, T.F.; MALLMANN, E.M.; SONEGO, A.H.S.; PIGATTO, G.M.; JACQUES, J.S.; STORGATTO, G.A. **Oportunidades, perspectivas e limitações dos MOOC no âmbito da UAB/UFSM**. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA.

AVERBUG, R. **Material didático impresso para educação a distância: tecendo novo olhar**. Revista Digital CVA, v. 2, n. 5 – Set 2003. Disponível em <http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/37/34>. Acesso em 12 out 2015.

BARROS, Maria das Graças. CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem**. Rev. Tec. Dig. Educ. Campina Grande: EDUEP. p.209-232; 2011.

BATISTA, E. M.; GOBARA, S. T. **O fórum on-line e a interação em um curso a distância**. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8cErlinda.pdf>. Acesso em 10 jun. 2016.

BELIZARIO, A. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. In: SILVA, M. (org). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo. Editora Loyola, 2006. P. 136-148.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BOHRZ, R., SANTOS, J. E. **Materiais didáticos na EAD: mapeamento e análise da produção no Brasil**. Revista Novas Tecnologias na Educação - vol. 13, n,2, 2015. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/61447/36333>. Acesso em 25 fev 2016.

COSTA, Luciano Andreatta Carvalho. FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Desenvolvimento de um Ambiente Virtual de Aprendizagem à luz do enfoque sistêmico**. TAC, Curitiba, v. 1, n. 2, art. 1,p. 42-54, Jul./Dez. 2011.

COSTA, Luciano Andreatta Carvalho. FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Ambientes virtuais de aprendizagem e suas possibilidades construtivistas**. Rev. Novas Tec Educ. v.3, n.1, maio, 2015.

GIRAFFA, Lucia M. M. **Educação apoiada por tecnologias digitais: perspectivas relacionadas à educação em larga escala**. Disponível em: <http://goo.gl/fa2Xi3>. Acesso em 10 jun. 2016.

KENSKI, V. M. **Gestão e uso das mídias em projetos de Educação a distância**. Revista e-curriculum – v. 1, n.1 2005/2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3099>. Acesso em 11 out 2015.

LEMANN, F. Quem somos. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/quem-somos/> . Acesso em 03 de Maio de 2016.

MACHADO, S. F.; TERUYA, T. K. **Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: a perspectiva dos alunos**. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2696\\_1218.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2696_1218.pdf). Acessado em 10 jun. 2016.

MESSA, Wilmara Cruz. **Utilização de ambientes virtuais de aprendizagem - AVAS: a busca por uma aprendizagem significativa**. Rev. Bras. Aprend Ab. Dist. Vol. 9, 2010.

OLIVEIRA, V. Brasileiros colecionam diplomas em MOOCs. Disponível em: <http://porvir.org/brasileiros-colecionam-diplomas-em-moocs/>. Acesso em 10 de junho de 2016.

RUIZ, E. M. S. D. **Material Didático De Educação A Distância, Neoliberalismo E Autonomia: Relações (Im)Possíveis**. Revista Unisinos – vol. 11, n. 3, set/dez 2013. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.113.08/3767> Acesso em 25 fev 2016.

SALES, M. V. S.; NONATO, E. R. S. **EAD e material didático: reflexões sobre mediação pedagógica**. Disponível em <http://iea.com.br/wp-content/uploads/2011/12/552007104704PM.pdf>. Acesso em 12 out 2015.

SILVA, I. M. **Educação a Distância: uma abordagem dialógica na construção de materiais didáticos impressos**. Revista Didática Sistêmica – vol 12, n.1, 2011. Disponível em [http://pakacademicsearch.com/pdf-files/edu/149/20-33<sup>a</sup>%20v.%2013,%20n.%201%20\(2011\).pdf](http://pakacademicsearch.com/pdf-files/edu/149/20-33<sup>a</sup>%20v.%2013,%20n.%201%20(2011).pdf). Acesso em 22 fev. 2016.

SILVEIRA, SIDNEI RENATO; CANDOTTI, CLARISSA TARRAGÔ; FALKEMBACH, GILSE MORGENTAL; GELLER, MARLISE. Aplicação de Aspectos de Design Instrucional na Elaboração de Materiais Didáticos Digitais para Educação a Distância. **Revista D**. Porto Alegre, n. 3, p. 77-96, 2011.

VIEIRA, A. R., NRONHA, A. B. **Formatação de textos para e-learning: uma aplicação da técnica conjoint analysis** . Revista Brasileira de Educação a Distância – vol. 10,2011. Disponível em [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_03.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_03.pdf). Acesso em 26 fev 2015.

ZANONI, Eliane. BACCARO, Thais Accioly. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem e sua Importância no Processo Pedagógico**. UNOPAR Cient, Cienc, Human, Educ, Londrina, v.9, p. 99-104, Out. 2008.

## APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO FACEBOOK: COLABORAÇÃO, LETRAMENTO DIGITAL E AUTONOMIA

**Inês Cortes da Silva**

Secretaria de Estado da Educação  
Aracaju-Sergipe

**RESUMO:** Este é o resultado de um estudo sobre aprendizagem de Inglês em grupos do Facebook na formação inicial docente. O referencial teórico está baseado nos conceitos de: colaboração (Dillenbourg, 1999), letramento digital (Buzato, 2006; Lankshear e Knobel, 2011) e autonomia (Paiva, 2007). O objetivo do estudo foi observar o desenvolvimento da autonomia através das narrativas de aprendizagem nesse ambiente digital. Os resultados apontam tal desenvolvimento, considerando, contudo, a natureza complexa da autonomia da aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** aprendizagem. autonomia. colaboração. língua inglesa

**ABSTRACT:** This is the result of a study on English language learning in Facebook groups in initial teacher training. The theoretical framework is based on the concepts of collaboration (Dillenbourg, 1999), digital literacy (Buzato, 2006; Lankshear and Knobel, 2011) and autonomy (Paiva, 2007). The aim of the study was to observe the development of autonomy through learning narratives in this digital environment. The results show such

development. However, the complex nature of the autonomy of learning must be regarded.

**KEYWORDS:** learning. autonomy. collaboration. english language

### 1 | INTRODUÇÃO

Inúmeros são os estudos que atentam para a relevância dessa mudança de comportamento na qual o aluno se torna protagonista da empreitada de aprender uma língua estrangeira: a autonomia. Tal transição de procedimentos, todavia, não ocorre automaticamente e considera fatores como: preferências, crenças, insegurança e desejos individuais (PAIVA, 2007). Para uma turma de iniciantes em um curso de Letras Inglês de uma instituição de ensino superior no estado de Sergipe, tal padrão de comportamento era seguido. As expectativas dos aprendizes, em sua maioria, não se concentravam unicamente na ambição de obter o diploma de licenciados em Letras. O objetivo de grande parte deles era também o de se tornarem falantes capazes de se comunicar de maneira clara e efetiva, entendendo tal propósito como condição *sine qua non* para serem professores de inglês, de fato, conhecedores do idioma que irão ensinar.

Dessa maneira, foi observada uma relação entre a colaboração em um ambiente

digital estabelecido com a criação de um grupo na rede social on-line Facebook e o letramento digital de cada aluno. Através da análise das postagens realizadas, este estudo pretende explicitar tal afinidade.

Do contexto atual do ensino aprendizagem de língua inglesa aflora um questionamento: de que forma é possível conscientizar o aprendiz das potencialidades e das possibilidades que o desenvolvimento do letramento digital pode agregar ao seu processo de aprendizagem do idioma?

## 2 | APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Muitos estudos têm abordado a colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem, com o intuito de descobrir como se dá tal fenômeno, sobretudo, quando se considera a inserção das TIC na educação.

Dillenbourg (1999) reconhece a variedade de significados que a ideia de “aprendizagem colaborativa” pode assumir. Nessa perspectiva, a aprendizagem seria vista como resultado ou mesmo “efeito colateral” da resolução de um determinado problema, além de “processo biológico e cultural que ocorre durante anos”. Sendo assim, a aprendizagem colaborativa seria fruto da aquisição de experiência dentro de uma comunidade de prática.

Uma situação dita colaborativa configura-se como uma espécie de contrato social, firmado entre professores e alunos entre si. Tal acordo especifica condições para que as interações possam acontecer. Em outras palavras, o termo “aprendizagem colaborativa” descreve: “uma situação em que formas particulares de interação entre pessoas que ativaram mecanismos de aprendizagem. Porém, não há garantia de que as interações irão acontecer.” (DILLENBOURG, 1999, p.5)

Vale ressaltar que o grau de interatividade entre colegas não é definido pela frequência de interações, mas pela forma através da qual elas influenciam os processos cognitivos dos participantes. De fato, a forma como acontecem os processos cognitivos é de suma importância. Os integrantes de um grupo não aprendem por estarem inseridos nesses processos, mas por desempenharem funções que ativam determinados mecanismos de aprendizagem. Além de seus mecanismos individuais (ler, elaborar e inferir), a aprendizagem colaborativa proporciona o surgimento de outras atividades (como a exposição de tópicos e discussão mútua). Tais atividades desencadeiam mecanismos cognitivos adicionais como a evocação de conhecimento prévio, estratégia muito utilizada em aulas de língua estrangeira para tornar tarefas mais significativas e contextualizadas aos olhos do aluno.

Aqui a função do professor não é a de indicar as respostas certas, mas a de monitorar os membros do grupo de maneira que continuem produzindo e não fiquem à margem das interações. (DILLENBOURG, 1999, p.6)

### 3 | LETRAMENTO DIGITAL

Gilster (1997) citado por Lankshear e Knobel (2008), considera o letramento digital como a habilidade de entender e usar a informação em contextos diversos provenientes de fontes variadas, através de um computador. Buzato (2008, p.7) complementa tal ideia, compreendendo os Letramentos Digitais como:

Conjunto de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos na interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2008, p. 7)

Na mesma proporção em que o conceito de letramento ultrapassa a ideia de alfabetização, o letramento digital transcende a esfera do conhecimento técnico. Conforme Lankshear e Knobel (2008), o letramento digital pode ser interpretado em três níveis. O nível operacional, o primeiro deles, agrega as técnicas e o domínio das competências digitais. O segundo nível, está relacionado ao uso consciente e à aplicação adequada das ferramentas digitais. O terceiro e último nível, ocupa-se da reflexão crítica e do entendimento sobre os impactos humanos e sociais das interações em meio digital.

As redes sociais on-line possuem dimensões que compreendem os letramentos como práticas sociais, de modo que alguns pesquisadores, como diSessa (2001) citado por Lankshear e Knobel (2008, p.250, tradução minha), têm apontado as potencialidades desses espaços para a educação:

Educadores precisam prestar atenção à novas formas de representação tais quais àquelas praticadas em perfis de usuários do MySpace- afim de refletir como práticas de letramento e processos de “re-utilização de uma sequência diversificada de mídia” podem indicar uma mudança significativa na maneira através da qual as pessoas relacionam-se umas com as outras

As atividades comuns às práticas de letramentos podem ser facilmente identificadas quando o *Facebook* é examinado dentro dessa perspectiva. Lankshear e Knobel (2011) observaram que a essência dessa rede social on-line apenas reuniu práticas de letramento já existentes, recombina-as em um ambiente digital. Em outras palavras, os criadores da rede social mais influente da atualidade remodelaram uma variedade complexa de objetivos, interesses, recursos, técnicas e ferramentas de uma maneira diferente, cujo reconhecimento pelos usuários é de grande proporção.

### 4 | AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Em consonância com a imprevisibilidade de interações imanente à aprendizagem colaborativa demonstrada por Dillenbourg (1994), a autonomia da aprendizagem é caracterizada por Paiva (2005, p.3) como:

Um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de

independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2005, p. 03)

Considerando a quantidade de agentes presentes em tal definição, o ato de afirmar com segurança sobre os tipos de interações ou resultados que irão acontecer durante as etapas da aprendizagem de uma língua estrangeira é pouco confiável podendo gerar resultados inconclusivos por duas razões: cada aprendiz possui níveis de autonomia distintos, de maneira que algo que seja extremamente útil e produtivo para um indivíduo pode não fazer sentido algum para outro e pelo fato de a autonomia não ser algo que se possa, deliberadamente, conceder ao aluno. Conforme conclui Dickinson (1994) citado por Silva (2008) “os aprendizes não alcançam a autonomia ao dizermos a eles para serem autônomos ou ao negarmos a eles o ensino convencional”. A conquista desse tipo de patamar requer, antes de tudo, o uso de estratégias.

A autonomia da aprendizagem dentro da visão mencionada não é sinônimo de autodidatismo, considerando o papel categórico do professor nesse sistema. A função do professor coexiste com a ideia de “autonomia técnica”, postulada por Benson (1997) citado por Paiva (2005), o qual defende a necessidade de se “equipar os aprendizes com as habilidades técnicas que eles necessitam para gerenciar sua própria aprendizagem fora da sala de aula”.

## 5 | METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, caracterizada como “estudo de caso”, com base em Yin (2010), pois investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, além de não exigir o controle dos eventos comportamentais e focar eventos contemporâneos em detrimento de eventos históricos. As categorias de análise foram definidas de forma indutiva.

O estudo teve como etapas a criação do ambiente virtual, inclusão dos alunos no grupo, elaboração e publicação online de atividades atreladas a conteúdos da disciplina, mediação de interações, cuja seleção se deu por meio de capturas de tela para análise posterior das experiências dos alunos. Os participantes tiveram suas identidades preservadas e são aqui retratados através de codinomes que escolheram.

O universo da pesquisa é composto de 24 alunos, matriculados na disciplina “Língua Inglesa I” do curso de Letras Inglês de uma instituição de ensino superior do estado de Sergipe. Entre os estudantes, há quem já possua noções básicas de inglês e há também aqueles que são verdadeiros iniciantes. Provenientes de várias cidades do interior do estado e da capital, compondo um quadro relativamente heterogêneo (sobretudo em termos socioeconômicos, etários e culturais) os alunos são, em geral, participativos e interessados em atividades que envolvem tecnologia.

A ementa da disciplina propõe um estudo inicial de aspectos pedagógicos,

linguísticos e culturais da língua inglesa. A reflexão sobre usos da linguagem também é parte da proposta e o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas básicas, sobretudo, as habilidades de compreensão e expressão oral. Além dos tradicionais quadro e giz, a instituição oferece aparelhos para a reprodução de CDs e DVDs, bem como projetores multimídia e laptops para uso docente durante as aulas.

A interface da página principal do grupo no *Facebook* é amigável ao usuário (Lankshear e Knobel, 2011). A página conta com um espaço destinado à descrição dos propósitos do grupo, mural de postagens, possibilidade de criação de documentos, envio de arquivos, bem como um serviço de bate-papo.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário virtual elaborado através da ferramenta de formulários do site *Google Docs* e das postagens dos alunos no grupo Língua Inglesa I, da rede social on-line *Facebook* onde foram selecionadas as narrativas multimídia de aprendizagem (Paiva, 2011). Por serem centradas no aprendiz e em suas reflexões individuais, as narrativas multimídia de aprendizagem podem fazer emergir diferentes facetas da aquisição de segunda língua que, segundo Paiva (2011), ocorre em meio à complexidade e ao caos mesmo em um ambiente digital. Em outras palavras:

A pesquisa com narrativas é um processo de coleta de informações através de relatos na primeira pessoa que incluem experiências concretas, emoções e avaliações de forma a criar um contexto complexo que pode contribuir para a percepção do pesquisador sobre o fenômeno que está sendo investigado. A utilização de recursos multimodais, imagens e sons funciona como input para integrações conceituais. Dessa forma narrativas multimodais materializam, metafóricamente e metonimicamente, os processos de integração conceitual e expressam a percepção subjetiva dos narradores sobre seus processos de aprendizagem. (PAIVA, 2011, p.1)

## 6 | ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO GRUPO

A análise do estudo consistiu na observação de narrativas multimídia de aprendizagem com base em Paiva (2010), considerando que “as reflexões pessoais nesses textos reúnem eventos escolares, experiências particulares, questões de identidade, crenças, medos, preferências, e relações pessoais e institucionais.” (Paiva, p.2) com atenção para aspectos de colaboração e letramento digital buscando investigar se houve o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

Identificar, descrever e entender os letramentos como práticas sociais é tarefa que começa pela observação seguida da análise dos eventos e interações, com o objetivo de conhecer de maneira mais profunda, tais práticas. As respostas obtidas através dos questionários e a seleção de postagens contendo narrativas multimídia de aprendizagem (Paiva, 2011) neste estudo representam o interesse de entender como tais interações contribuem para a aprendizagem do idioma de maneira permeada pela autonomia.

Através da participação e interação em um ambiente digital, há possibilidades de

se vivenciar a língua em contextos relevantes em que a negociação de significados impulsionada pela colaboração amplia as oportunidades de contato com o idioma em foco. Considerando a estrutura essencialmente colaborativa da rede on-line social *Facebook*, em especial, sua seção de grupos (ambiente em que foram realizadas as interações sobre as quais versa esse estudo), é possível identificar tal espaço digital como vetor no desenvolvimento da autonomia da aprendizagem em língua inglesa.

A participação em redes sociais on-line é algo já integrado ao cotidiano dos alunos respondentes da pesquisa. Do número total de participantes, 88% já possuía cadastro nessa modalidade de site. As possibilidades de aprendizagem de um novo idioma trazidas pela participação em uma rede social on-line são reconhecidas por muitos:

O Facebook hoje é um dos meios de comunicação mais popular (sic) no mundo e além de prático e rápido (sic). Eu consulto o facebook (sic) ao menos três vezes ao dia e assim posso aproveitar todos os seus aplicativos e ao mesmo tempo estudar através do Língua Inglesa I. Esse grupo de estudos que vem me ajudando muito. -(Fragmento do questionário de Dexter)

Miccoli (2005) categoriza o aluno autônomo como um ser ciente da dificuldade para atingir as expectativas e necessidades inerentes ao seu processo de aprendizagem, caso não ele tão tome a iniciativa no sentido de promover e desenvolver suas habilidades. A narrativa abaixo reflete tal iniciativa:

Assisto pequenos capítulos de séries legendados em Inglês (séries conhecidas e desconhecidas) pra ver se consigo entender o enredo. depois vejo a legenda em português pra ver se estou certa. Quando minhas bandas favoritas fazem lançamento de músicas novas, tento entendê-las (sic) sem olhar a tradução, escuto mil vezes se for preciso. Visito sites e assino alguns pra que enviem dicas para meu e-mail. – (Fragmento do questionário de Jah)

Atrelada a essa mudança de postura vem a reflexão sobre percepções de aprendizagem. Os participantes da pesquisa reconheceram as mudanças decorrentes da atuação no grupo on-line no em seus níveis linguísticos. Para 78% dos participantes, houve aumento significativo de vocabulário. Já 57% sinalizaram ter adquirido mais confiança para interagir, entendendo os erros como parte do processo de aprendizagem. Maior liberdade para procurar conteúdos e solucionar dúvidas on-line foi um recurso constatado por 43% dos participantes. A pouca menção às atividades de compreensão oral ( apenas 29 %) sinaliza a necessidade por estratégias que atenuem essa lacuna. Um índice de 38% dos alunos sinalizou melhora na compreensão de texto escrito através da leitura dos conteúdos publicados. A produção de texto escrito, através de postagens e comentários foi apontada por 21% dos respondentes. No tocante às estratégias básicas empregadas na participação e interação junto ao grupo, quando da execução de alguma tarefa solicitada, 8% dos participantes indicou que prefere descobrir o funcionamento das ferramentas por conta própria, 46% declarou procurar ajuda em mecanismos on-line de busca e 38% afirmou pedir ajuda aos colegas ou à professora, utilizando-se inclusive do chat do grupo com essa finalidade.

Paiva (2003, p.33) advoga que: “quando motivado, o aprendiz de uma língua

estrangeira usa essa língua para fazer alguma coisa fora da sala de aula.”:

De fato, são significativas as mudanças que passam a ocorrer a partir do momento em que o aluno se apodera do próprio processo de aprendizagem:

Você se torna um aprendiz com seu próprio perfil, deixando de lado as características de escolas e cursinhos e até mesmo as características de seus professores. – (Fragmento do questionário de Dexter)

Acredito que seja mais fácil para fixar as informações, porque não é uma coisa forçada, vai fluindo. E também acho que quando se aprende algo com os próprios esforços, fica mais difícil de esquecer. – (Fragmento do questionário de Jah)

No que concerne à frequência de interações no grupo, foi observado que 53% dos respondentes se consideram participantes ativos, compartilhando vídeos, links para sites com dicas e curiosidades sobre a língua inglesa, bem como imagens de teor humorístico.

Entre os alunos, 43% sinalizaram interação moderada, apenas “curtindo” e comentando as postagens de seus colegas, e 20% por cento declarou apenas participar quando há menção de seus nomes ou quando são solicitadas atividades por meio do grupo. Os participantes, entretanto, reconhecem a necessidade de maior interação e compromisso por parte deles mesmos para hajam resultados significativos:

Bom, sou bastante ausente devido a falta de tempo. Devo melhorar, tentando comentar mais as postagens dos colegas e compartilhando mais conteúdo para os mesmos! –(Fragmento do questionário de Day)

Muitas das narrativas coletadas expressaram como vantagem maior da autonomia o interesse gerado em aprender inglês através de atividades que lhes causam prazer e diversão. Para alguns alunos, entretanto, a maior vantagem ultrapassa o lúdico:

As vantagens são muitas, mas para mim, a maior de todas é você se explorar e descobrir os seus próprios limites, é como caminhar com as próprias pernas, traçar o caminho. – (Fragmento do questionário de Mona)

O relato acima nos permite reiterar a necessidade por estratégias. Não se trata unicamente de deixar o aluno aprender através daquilo que gosta. É necessário guiá-lo para que o mesmo possa descobrir formas de aprender que lhe sejam adequadas. É preciso levá-lo a conhecer-se enquanto aprendiz. Sem que haja orientação e suporte, o resultado pode ser o oposto daquilo que se almejava:

Procuro estar em contato todos os dias, embora acho que estou com muita ganância em aprender tudo ao mesmo tempo e sinto que isto está me atrapalhando. – (Fragmento do questionário de Bob)

Em relação aos recursos que facilitam o contato do aluno com a língua inglesa fora da sala de aula, a maioria dos respondentes elegeu a implantação de um laboratório de línguas, equipado com computadores conectados à internet e dotado de livros CDs, DVDs (filmes e seriados) para empréstimo como medida básica. O desejo para que exista estímulo dos docentes ao uso de novas tecnologias na sala de aula foi apontado por 75% dos participantes. Outro recurso bastante votado foi o da internet sem fio,

tendo sido escolhido por 65% dos alunos. A criação de espaços virtuais para a prática de inglês contextualizada, bem como a criação de clubes de inglês para a prática de compreensão e expressão oral foi mencionada por 56% por cento dos respondentes.

Reafirmando a ideia de uso social e crítico da tecnologia proposta pelos principais conceitos de letramentos digitais, a participação em um espaço socialmente reconhecido como o *Facebook* requer atenção especial ao que é postado, sobretudo no que se refere à origem e objetivos dos conteúdos compartilhados. Um percentual de 64% dos respondentes sinalizou apenas compartilhar no grupo tópicos relevantes à aprendizagem do idioma em questão, sendo cuidadosos com conteúdo de teor impróprio, tendencioso ou ofensivo. No que tange a credibilidade de informações veiculadas em redes sociais, sites, blogs ou recebidas via e-mail, os resultados revelaram que 75% dos respondentes preferem se certificar da veracidade dos conteúdos buscando duas ou mais fontes, 55% manifestaram a prática de se posicionar diante do conteúdo em questão de maneira crítica, expondo sua opinião e 33% consideram ser geralmente preconceituosos ou tendenciosos boa parte dos conteúdos compartilhados, sobretudo quando versam sobre visões políticas, orientação sexual, correntes religiosas e comportamento, em geral. Para que o foco não seja perdido em meio a tanta informação de fontes variadas é preciso que se seja desenvolvida junto aos aprendizes a capacidade para “avaliar a credibilidade, determinar a aplicabilidade e a relevância dos conteúdos e das ferramentas digitais, [...] tolerar a vagueza, o conflito, os múltiplos pontos de vista, expressos através de múltiplos códigos, vozes e percursos na WWW e valorizar a diversidade” (BUZATO, 2006, p.3).

O que emerge dessa mudança de postura é que o aluno acaba por se responsabilizar por uma parcela maior da sua aprendizagem, outrora delegada unicamente ao professor. Através da modalidade colaborativa, essa responsabilidade passa a ser do grupo e se dá através de interações. Em meio a esse cenário, o letramento digital e o nível de desenvolvimento em que o mesmo se encontra se configuram como auxiliares do aluno, não só na busca e compartilhamento de informações referentes à aprendizagem de inglês, como na seleção do conteúdo (se o mesmo é apropriado, possui ou não credibilidade.)

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A imprevisibilidade das interações se confirmou no ambiente digital, sendo a colaboração detectada e eficiente apenas para aqueles que se sentiam motivados a participar ativa e espontaneamente do grupo, utilizando as ferramentas do mesmo em benefício da própria aprendizagem, e não unicamente para o cumprimento de tarefas requisitadas na disciplina.

Para muitos participantes, as tecnologias de informação e comunicação figuraram como grandes aliadas, atuando como canal para a colaboração e aprendizagem

permeada pela autonomia. O grau de desenvolvimento dos letramentos digitais nos níveis categorizados por Lankshear e Knobel (2008) apresentou-se como decisivo para a participação, delineando o envolvimento no grupo.

A tímida participação de alguns membros, por eles atribuída à falta de tempo decorrente da rotina de trabalho e outras ocupações, traduz certa desmotivação que decorre da dissociação da aprendizagem da língua-alvo a algo que lhes seja de interesse. A presença docente foi constante em boa parte das interações, orientando, sugerindo, conscientizando sobre estratégias e garantindo que o foco das atividades não fosse desviado, no entanto, não foi suficiente para motivar uma pequena parcela de alunos a desenvolver sua autonomia durante as interações desse estudo. Reiterando, todavia, a ideia de autonomia como um sistema complexo situado em meio ao caos (PAIVA, 2003), é preciso cautela e paciência, visto que tamanha mudança de paradigma requer tempo para que o aluno possa descobrir-se enquanto protagonista de sua aprendizagem.

O ambiente em que foram realizadas as interações, embora forneça recursos tecnológicos sofisticados, está longe de ser perfeito, de modo que o letramento digital, mais especificamente, os usos que os indivíduos fazem do digital poderão ajudá-los a progredir em sua aprendizagem com vistas ao desenvolvimento da autonomia.

De um modo geral, as postagens e narrativas coletadas compõem um quadro positivo. A ocorrência de erros, principalmente aqueles decorrentes da influência de padrões sintáticos da língua materna transferidos à aprendizagem da língua-alvo não se configurou como empecilho às descobertas e interações de um grupo ciente de sua função em relação à aprendizagem (e do reconhecimento de erros como imanentes a este processo), do potencial que recursos tecnológicos, sobretudo aqueles cujo meio é a internet e das trocas significativas proporcionadas pela colaboração nos processos de aprender língua estrangeira.

A problemática do desenvolvimento dos letramentos digitais é semelhante à que ocorre quando do desenvolvimento da autonomia. Tamanha mudança não irá ocorrer se negarmos aos alunos o ensino tradicional, impondo-lhes, de imediato, um novo sistema. A abordagem mais adequada aponta para uma integração dos novos letramentos com os já existentes, retirando os impasses entre o digital e o tradicional do centro das discussões para dar espaço ao surgimento de uma realidade na qual os letramentos se complementem, de maneira que alunos e professores pratiquem as tecnologias numa perspectiva social e crítica na qual os “gêneros digitais” (BUZATO, 2006) são veículos e suporte de uma aprendizagem autônoma e significativa. A criação do espaço oportunizou, portanto, um contato inicial e proveitoso com uma maneira de se aprender um idioma permeada pela autonomia.

## REFERÊNCIAS

BUZATO, Marcelo E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning?. In P. Dillenbourg (Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches. Oxford: Elsevier, 1999, p.1-19.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (ed.). Digital Literacies: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele, New literacies:Everyday Practices and Social Learning. New York: McGraw Hill: 2011. 3ª edição.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA,

V.L.M.O. (Org.). Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p.31-49.

PAIVA, V. L. M. O. Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa. Crop, v. 12, p. 1-20, 2007

\_\_\_\_\_. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. Letras e Letras. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p.73-88.

\_\_\_\_\_. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (Org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.31-38.

\_\_\_\_\_. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). Linguística Aplicada e Contemporaneidade. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153

\_\_\_\_\_. Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa In: SZUNDY, P.T.C. et al. Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes/ALAB, 2011. p.159-174.

SILVA, Walkyria Magno e. A model for the enhancement of autonomy. DELTA.2008, vol.24, n.spe, pp. 469-492

## ANÁLISE DE DISCURSO DE UMA PROPAGANDA DO GOVERNO TEMER SOBRE O “NOVO ENSINO MÉDIO”

**José Ronaldo Ribeiro da Silva**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Ceará (IFCE)

Fortaleza - Ceará

**Juliane Vargas**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Ceará (IFCE)

Paracuru - Ceará

**RESUMO:** Esta análise pretende demonstrar as relações de sentido estabelecidas em uma propaganda do Ministério da Educação do Governo Temer sobre a proposta da reforma do ensino médio. O trabalho toma como embasamento teórico e metodológico a Análise de Discurso Francesa de linha pecheutiana. Assim, na esteira do pensamento de Pêcheux (1995, 1997, 2002) e de contribuições de Orlandi (1997, 1999, 2012), a análise busca investigar como ocorrem os mecanismos que permitem o funcionamento desse texto-propaganda enquanto materialidade histórica e enquanto dizer eivado de ideologia, ou seja, quais são os mecanismos que nos permitem apontar para a discursividade do texto enquanto estrutura e acontecimento. A pesquisa não objetiva desvelar nenhum sentido oculto, através da análise linguística, mas proporcionar, por meio do dispositivo analítico-interpretativo, a visualização do funcionamento desse enunciado

enquanto construto não neutro, não opaco. Para atingir esses objetivos, é necessário que se abordem pressupostos da AD tais como materialismo histórico, língua e sujeito, além de outros pontos como ideologia. A análise aponta a existência de um texto monológico, com uma série de argumentos apresentados pela ideologia oficial do Estado brasileiro, com silenciamento de vozes de outros sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise de discurso. Propaganda. Ideologia. Silenciamento.

**ABSTRACT:** This analysis intends to demonstrate the relations of meaning established in an advertisement of the Ministry of Education of the Temer Government about the proposal of the reform of secondary Brazilian education. The work takes as a theoretical and methodological basis the French Discourse Analysis of pecheutian line. Thus, based on Pêcheux's thinking (1995, 1997, 2002) and Orlandi's contributions (1997, 1999, 2012), the analysis seeks to investigate how mechanisms that allow the functioning of this propaganda occur as a historical materiality and as an enunciation which is the result of ideology, that is, what are the mechanisms that allow us to point to the discursiveness of the text as structure and event. The research does not seek to reveal any hidden meaning, through linguistic analysis, but to provide, through the analytic-interpretative

device, the visualization of the functioning of this statement as a non-neutral construct. To achieve these objectives, it is necessary to address the French Discourse Analysis assumptions such as historical materialism, language and subject, as well as other points such as ideology. The analysis points to the existence of a monological text, with a series of arguments presented by the official ideology of the Brazilian State, with the silencing of voices of other subjects.

**KEYWORDS:** French Discourse Analysis. Advertising. Ideology. Silencing.

## 1 | INTRODUÇÃO

Historicamente, o ensino médio brasileiro é um dos níveis que mais passam por revisões terminológicas, curriculares e ideológicas, pois, devido a questões sócio-históricas, ele se transmuta ou flutua como nível mais propedêutico ou mais profissionalizante, mais curto ou mais longo, etc. No contexto atual, da era Temer, não tem sido diferente. Novamente o ensino médio está em discussão e passa por nova reforma.

Neste trabalho, através do aparato teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa – AD, objetivamos analisar uma propaganda governamental sobre a mais recente proposta de reforma do ensino médio. A análise toma como corpus o vídeo oficial apresentado na TV aberta e coletado de um site de vídeos da internet. Além disso, trabalha com uma montagem fotográfica sequencial da apresentação da referida propaganda.

Pretende-se, através da análise, situar o texto-propaganda, conforme os pressupostos da AD, na materialidade histórica contemporânea, para descrever os mecanismos que possibilitam a funcionalidade do enunciado, ou seja, como o texto significa, dado o contexto mais amplo. Por esse movimento, buscamos captar deslizamentos de significação, esquecimentos de consciência, lacunas do dizer, que permitam a demonstração do funcionamento do discurso e da ideologia.

Para isso, não partimos de dados pré-estabelecidos, mas já consideramos, previamente que, o texto sempre revelará a não-neutralidade. Lá, encontraremos não um sentido oculto, mas um sentido possível, interpretável por meio do dispositivo que montamos na metodologia adotada. Nosso objetivo não é desmascarar o discurso, mas, apresentando seu funcionamento, chegar a uma interpretação embasada, muitas vezes não percebida por conta da opacidade discursiva.

## 2 | ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA – AD

O discurso é um conceito multifacetado, com rostos desenhados pela história, pelas ideologias, por fatores cognitivos e, conseqüentemente, pelo próprio sujeito. A noção inicial, elaborada por Michel Pêcheux (2002), ainda no ocaso da década de 1960 e aurora da década de 1970, é, se não um ponto de convergência, um entrelaçamento

desses e de outros aspectos, tais como texto, sentido, memória, esquecimento etc. Ao abordar a noção de discurso, Orlandi (2007), baseia-se primordialmente nos pressupostos peuchetianos e afirma que:

[...] não se trata da transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela História, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. (p.21)

Para formatar o conceito e lançar as bases de uma disciplina que se tornaria, ao mesmo tempo, teoria e método, Pêcheux (1995, 1997, 2002) bebe diretamente na fonte de Louis Althusser (1983), e reelabora, em seu projeto, uma nova leitura do marxismo estruturalista. O autor reflete também sobre as relações entre sujeito, ideologia e língua e, para tal, propõe uma releitura crítica de Freud e Saussure. Foi da reinterpretação desses domínios intelectuais que o pensador francês conseguiu elaborar o aparato teórico-metodológico inicial da AD, com base nos três pilares: *história* (Marx), *psicanálise* (Freud) e *língua* (Saussure).

Essa fase de releituras coincide, em sua maior parte, com o que se convencionou apontar como a primeira de suas três fases. Nesse estágio, o autor se baseia muito nos pensamentos althusserianos de *assujeitamento e aparelhamento ideológico do Estado*. Pêcheux vê um sujeito completamente atravessado pelo inconsciente e pela ideologia, e suspenso historicamente já que não seria a fonte do dizer, e sofreria, ainda, um atravessamento dos *já-ditos*, da *memória discursiva*. Em outros termos, apesar de reconhecer a presença do sujeito, ele se caracteriza cindido, ou seja, não se constitui a fonte do dizer, podendo ser flagrado, no entanto, no discurso e na história, banhado pelos esquecimentos do inconsciente.

Já em sua segunda época, Pêcheux propõe várias revisões, dentre as quais se destacam o abandono da visão de máquina discursiva, e parte em busca da noção do *Outro*. Dessa época, o analista francês deixa também como legado a revisão da noção de *Formação Discursiva* (FD), de Foucault (1972) e aponta para o multiatravessamento de tais formações por outras. É nessa fase que o pensador consegue colocar a disciplina em um viés mais materialista.

A releitura da segunda época pecheutiana aponta para uma crítica mais contundente da opacidade e da imanência da língua, conforme os pressupostos saussureanos. A língua não pode ser reduzida a um sistema de interação de locutores. Ela passa a ser vista como lócus de registro, de materialidade, por guardar as ideologias de classes sociais ao longo da história. É a língua a guardiã dos processos discursivos que apontam as ideologias de classes ao longo do tempo.

Também dessa fase, Pêcheux deixa como legado a noção de esquecimento. Na verdade, trata-se de dois esquecimentos, bem especificados por Orlandi (1999) como um esquecimento linguístico ou enunciativo e um esquecimento ideológico. O esquecimento linguístico-enunciativo é o responsável por fazer o sujeito filiar-se a uma formação discursiva, pois ele acaba por selecionar elementos “já-ditos”, alhures

e em outros tempos. O sujeito, inconscientemente, dessa forma, sempre se filia a um interdiscurso, a um compilado de dizeres, sendo portanto, impossibilitado de elaborar um discurso adâmico. O outro esquecimento, do tipo ideológico, é atravessante, permeador, que revela como as ideias nos perpassam e nos filiam a diferentes posicionamentos axiológicos (BAKHTIN, 1993). O posicionamento axiológico reflete e refrata as diferentes visões de mundo, as ideologias dos grupos sociais, ou seja, “acentos apreciativos”, formas de interpretação e interação com a realidade social e histórica. Relaciona-se diretamente com o conceito de “valor”. A respeito desta temática, Bakhtin (1993, p. 79) escreveu:

“[...] tudo nesse mundo adquire significância, sentido e valor apenas em correlação com o homem – como aquilo que é humano. Todo ser possível e todo significado possível se dispõe em torno do ser humano como o único centro e o único valor [...]”.

Nesses termos, o analista francês posiciona o sujeito da seguinte forma: “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1995, p. 161). O sujeito está entrelaçado pelo discurso, materializado na língua (enunciação) e atravessado pelas formações ideológicas.

A terceira época de Pêcheux ocorre já no início da década de 1980 e anuncia novas revisões, principalmente na aplicação das teorias de Althusser. Também nessa fase, Pêcheux demonstra certa influência de Bakhtin e seu Círculo de pensadores, ao apontar para o dialogismo enquanto acontecimento, além de se preocupar com fatores relacionados a heterogeneidades discursivas e contextos sócio-históricos que condicionam os dizeres. Ainda passa a considerar pontos abordados por Michel de Certeau, principalmente relacionados aos discursos do homem comum.

No que se refere aos dispositivos analíticos da AD, cabe ao pesquisador, em consonância com os princípios teóricos que evoca, formatar seu método, observando as categorias que melhor se prestem para a análise. Em uma análise em busca das relações de sentido, por exemplo, há de se levar em conta fatores diretamente relacionados ao objeto, tais como texto, discurso, história, condições de produção, dentre outros.

Os procedimentos de análise, em geral, passam por uma abordagem qualitativa, com passos descritivos e interpretativos. Em termos gerais, todo o processo se inicia com um problema de pesquisa, seguido pelo recorte teórico mais adequado em relação a um certo *corpus* enunciativo, capaz de fazer transparecer o discurso, com a (s) categoria (s) que se pretende avaliar.

Outro fator primordial diz respeito às condições de produção do discurso em termos de contextualização histórica, sujeito e sua posição, ou seja, quem produziu, como, para quem e por que motivações. Esses procedimentos relacionam o discurso com sua exterioridade, com a história. Segundo Orlandi (2003),

A Análise do Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai-se chamar a forma material (não abstrata como a da Linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguístico-histórico. (ORLANDI, 1999, p. 19)

Da observação da relação entre a língua, a história e o inconsciente é que se podem “flagrar” as formações discursivas, tomando a língua como sistema de erros, falhas, esquecimentos, interação e registro de sentidos; tomando-se também a história enquanto invólucro condicional de produção e circulação de sentidos; tomando-se o sujeito enquanto posição, portanto, atravessado, ideologizado, clivado em seu dizer.

### 3 | MATERIAIS E MÉTODOS

Com base nos pressupostos da Análise de Discurso Francesa de Pêcheux (1995, 1997, 2002) e de contribuições de Orlandi (1997, 1999, 2012), o trabalho possui como corpus, o vídeo da propaganda do novo ensino médio e uma figura retirada de uma reportagem, contendo o passo a passo da argumentação do governo federal para a apresentação/aceitação da reforma proposta para esse nível da educação básica.

A análise executou quatro passos metodológicos: a) descrição da situação de comunicação; b) descrição da estrutura da propaganda enquanto tópicos de abordagem do tema que constituem a teia de argumentação do interlocutor único; c) apresentação e interpretação de alguns excertos da fala do orador; d) por fim, ao lado dessa explicitação de argumentos sequenciados, houve a elaboração de um aparato interpretativo do contexto sócio-cultural englobante do país e da educação.

Conforme os pressupostos da AD, o dispositivo de teórico para amparar a análise é configurado pelo próprio analista, conforme os objetivos de seu trabalho. Orlandi (2012, p. 14) sustenta que:

De sua parte, o especialista compreende porque lê mediado por um dispositivo teórico que desloca suas maneiras de fazê-lo. A partir daí, pensamos a tarefa do analista de discurso como sendo a da construção de um dispositivo que leve o sujeito à compreensão do discurso, ou seja, à elaboração de sua relação com os sentidos, desnaturalizando-os e desautomatizando a relação com a língua, consigo mesmo e com a história.

Desta forma, a análise, parte por um viés interpretativo, pois a interpretação é inescapável ao analista. Entretanto, a atividade interpretativa ocorre por meio de um dispositivo analítico formulado pelo especialista. Não se trata, por tanto, de interpretação textual livre. Há critérios, passos e categorias analíticas priorizadas. Esse conjunto teoria-prática permite uma leitura possível. Não se objetiva, portanto, encontrar um sentido oculto, mas demonstrar que o texto não é neutro e que há especificidades, pontos de deslizamento, de esquecimentos, de silêncios, implícitos, que significam e fazem com que o texto signifique em sua relação com a história e com os sujeitos.

## 4 | O DISCURSO PROPAGANDÍSTICO SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO DO GOVERNO TEMER

### 4.1 A situação de comunicação e inserção histórica

Ao iniciarmos a descrição da situação de comunicação estruturante da propaganda, propomos contextualizar alguns detalhes que ancoram o processo textual-discursivo e ideológico desse enunciado. Partimos, assim, de uma contextualização histórica mais englobante até chegarmos ao contexto pragmático em que o discurso propagandístico é materializado, por meio de textos oral e escrito, assim como por meio de dados imagéticos. Não nos aprofundaremos nesses meandros, entretanto, pois entendemos não se tratar do recorte objetivo deste trabalho, que envereda a análise prioritariamente por meio de dados textuais. Estudos sobre texto e imagem podem ser embasados em alguns teóricos do campo de conhecimento chamado de Semiótica, também tratada como Teoria Geral dos Signos, com Charles Sanders Peirce (1977) como um de seus principais expoentes.

Partindo de um contexto sócio-político mais amplo, podemos afirmar que o advento do Governo Temer, iniciado após o *impeachment* da ex-presidenta da república Dilma Rousseff trouxe à baila discussões em várias esferas da vida pública nacional. É nesse contexto que os antigos temas das reformas trabalhista, previdenciária e política retomaram as pautas do Congresso Nacional.

Não tem sido diferente com outros temas como saúde, segurança, infraestrutura e, obviamente, a educação, já que esta última pasta é umas das espinhas dorsais de qualquer governo, dadas seu nível de importância e interesse, além do investimento atrelado. O maior exemplo desse vento de reformas é a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55, que prevê o congelamento dos gastos sociais do governo federal por duas décadas.

Um dos eixos mais perceptíveis, dentro desse vasto bojo de discussões, é a chamada reforma do Ensino Médio, materializada por meio da Medida Provisória N° 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Este dispositivo legal, conforme explicitado em seu texto, interfere diretamente na estrutura e funcionamento do Ensino Médio.

A cena enunciativa da propaganda em questão, seguindo a tela abaixo da reportagem da Jornalista Lilian Milena (2016) e o passo a passo do vídeo propagandístico, ocorre em uma sala de aula, durante uma atividade. Um jovem estudante levanta-se no meio da aula, conversa algo com a professora (subentende-se um pedido de permissão para abordar o assunto da reforma no novo ensino médio) e começa a explicar as mudanças que ocorrerão.



Figura 1 – Fotos da Propaganda do Novo Ensino Médio, proposto pelo Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho (à direita), durante o Governo do Presidente Michel Temer (à esquerda). Disponível em: <http://jornalggn.com.br/noticia/especialistas-desconstroem-propaganda-do-mec-sobre-reforma-do-ensino-medio>. Link do vídeo: [https://www.youtube.com/watch?v=P\\_1iPX6Ui54](https://www.youtube.com/watch?v=P_1iPX6Ui54).

O primeiro passo discursivo é uma pergunta direcionada à turma, se eles já conhecem a nova proposta e, em seguida, o estudante afirma que o assunto tem sido comentado “por todo mundo, por aí”. Logo em sequência, o estudante informa que a reforma foi baseada na experiência de países como Coreia do Sul, França, Inglaterra, Portugal e Austrália. Segundo o jovem, esses países tratam a educação como “prioridade”.

Depois disso, apresenta o argumento de que a reforma proposta deixará o aprendizado “muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje”. Para aprofundar a argumentação, o interlocutor apresenta a informação de que a reforma flexibilizará a educação, pois esta contará com a chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reúne os conteúdos considerados obrigatórios e, além disso, o estudante terá a liberdade de optar por um aprofundamento maior em uma das quatro áreas de conhecimento apresentadas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Para além dessa flexibilização apresentada, o jovem ainda aponta para a possibilidade de escolha de uma formação técnica para aqueles que desejarem se preparar para o mercado de trabalho.

Por fim, o estudante convida os telespectadores da propaganda a visitarem o site do MEC para se aprofundarem mais sobre a proposta e participarem das discussões e conclui afirmando que “agora é você quem decide o seu futuro”. Enquanto o jovem discursa, a turma se mantém atenta e colaborativa, acompanhando todos os movimentos do orador. A professora mantém-se em silêncio e sentada, com expressão de satisfação a aprovação do discurso.

## 4.2 Aspectos discursivo-ideológicos da propaganda: O silenciamento constitutivo e interditório

Trata-se de um texto essencialmente argumentativo e explicitamente monológico. Apenas um sujeito possui a palavra e não há réplicas por partes dos demais interlocutores da situação. A sequência argumentativa apresenta a seguinte ordem: apresentação da reforma, argumento da necessidade de adesão a modelos externos bem-sucedidos, argumento do aprendizado estimulante, argumento da modernização e adequação do ensino à realidade atual, argumento da flexibilização curricular, argumento da participação na discussão. Toda essa sequência é estruturada discursivamente em algo em torno de um minuto, de forma monológica.

O silenciamento das outras vozes (alunos, professora) apontam para um cenário imaginário sem contestação em que a palavra, enquanto signo ideológico por excelência, não recebe qualquer retoque, nenhuma contraproposta ou outra valoração. Não existe problematização das ideias demonstradas expositivamente, fato que deixa o discurso homogeneizado e aponta para um cenário homolítico de aceitação. Até mesmo a profissional de educação presente à cena não esboça nenhuma colocação extra. É óbvio que a estrutura do gênero discursivo propaganda prevê um enunciado rápido (como esta propaganda de cerca de um minuto apenas). Porém, a materialização desse discurso apagou outras vozes possíveis e elegeu apenas uma entoação, apenas um acento apreciativo para ocupar a cena. Para a AD, o silêncio significa muito. Ele é considerado um movimento, um gesto estratégico. Ele pode ser definido da seguinte forma:

O silêncio é assim a “respiração” da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 1997, p.13)

O apagamento das vozes de contrapontos ideológicos foi também materializado no contexto social mais amplo, pois inúmeros profissionais e pensadores da educação apontaram que, ao eleger os cinco países listados enquanto modelos para o Brasil, o Governo, enquanto portador da ideologia oficial, apagou um imenso rol de discussões internas sobre a educação e, principalmente, sobre o ensino médio. Em outras palavras, considerando que o Brasil explicitamente copiará modelos externos, todo o pensamento nacional foi desconsiderado do processo de discussão.

ORLANDI (1997, p. 34) apresenta o silêncio como categoria analítica e propõe uma distinção. De um lado, há o silêncio fundador e, de outro, o que ela chama de silenciamento. O silêncio fundador se refere ao estatuto do silêncio enquanto significação, enquanto não-vazio, ou seja, ele quer dizer algo; o silêncio também é discurso e muito interessa à AD. O silenciamento, por sua vez, é classificado como constitutivo e local. Este último se caracteriza pelo inevitável apagamento de algo sempre que enunciamos. Trata-se de um conceito mais sintático que discursivo. Em

outras palavras, sempre que formulamos certos enunciados, deixamos de utilizar outros. Já o silenciamento local está relacionado à interdição discursiva, muitas vezes materializada na censura. Esse apagamento é proposital, planejado e tem imbricações político-ideológicas.

Essa é uma característica do discurso da propaganda do novo ensino médio. Ao enunciar, o sujeito, ou grupo de sujeitos, representantes da ideologia do governo federal e do atual Ministério da Educação provocaram esse silenciamento de interdição. Tanto a propaganda quanto a edição da medida provisória sem abertura do debate com o pensamento nacional demonstram um sujeito que ocupa um lugar de superioridade e que, portanto, não considera necessário o debate com outros atores sociais.

DE OLIVEIRA (2010), ao discorrer sobre a falta de legitimidade de grande parte das leis brasileiras, observa que estas se tornam ilegítimas por não serem observados, no ato de sua elaboração, os princípios relativos ao devido processo legislativo, quais sejam: o contraditório, a isonomia e a ampla defesa. O autor sustenta que:

Estes princípios não podem, em nenhuma hipótese, serem desprezados pelos parlamentares, pois o atual estágio democrático alcançado pelo País com a implementação do paradigma do *Estado de Direito Democrático* consagrado em nossa Constituição Federal, impõem ao legislador a obrigação de propor projetos de lei que estejam revestidos de legitimidade, ou seja, propor leis que sejam fruto de um amplo debate, repletas de discursividade, com a participação de maneira mais vasta possível daqueles que sofrerão os efeitos das normas que farão parte do ordenamento Jurídico, pois de nada vale o princípio da reserva legal se o ordenamento jurídico não for formulado por um processo legítimo.

Conforme o pensamento do autor, a falta de abertura para uma discussão mais representativa direciona muitos dispositivos legais para a ilegitimidade. No caso do texto em análise e a situação comunicativa, ocorre uma explicitação de uma relação desigual de poder em que uma ideologia oficial apaga os possíveis discursos contraideológicos. Os principais interessados, representados na propaganda pela professora em silêncio e conivente e pelos alunos “interessados” na discussão, na realidade não puderam expor quaisquer opiniões, nem de aceitação, nem de discordância. O silenciamento foi absoluto.

Ressalta-se que esse discurso de valorização de modelos externos materializa uma tendência das elites brasileiras (principalmente quando se trata de modelos advindos de nações desenvolvidas) como padrões a serem seguidos. Essa tendência é histórica e reforça a ideia de que o Brasil ainda não superou (pelo menos integralmente) sua condição subalterna de colônia. O governo explicita que o bom e agradável é aquilo que vem de fora. As correntes de pensamento das expertises nacionais foram silenciadas.

A reforma também é questionável quanto à forma de apresentação, pois ocorreu por meio de medida provisória. Esse texto legal institucionaliza a reforma sem consulta aos vários atores, como os sistemas de ensino, os profissionais, os alunos, pais e a sociedade em geral. Desta forma, o silêncio destes atores indicam o privilégio da

ideologia unilateralista do governo federal.

Outra palavra-chave da propaganda é a flexibilização do currículo. Esse argumento de que com o currículo mais flexível, o aprendizado melhorará automaticamente também pode ser questionado. Até que ponto a flexibilização curricular (que compreendemos como um fator “potencialmente” positivo) assegura maior qualidade educacional? Trata-se de uma questão meramente quantitativa, ou será que esse discurso apaga a obrigação do Estado em garantir qualidade à educação, em todos os níveis? E como essa qualidade pode ser alcançada? Acreditamos que a discussão é mais ampla e envolve outros fatores substanciais tais como estrutura das escolas públicas, formação docente adequada e qualificada, valorização do magistério, dentre outros.

O argumento da escola “mais estimulante” é apresentado também atrelado à mudança curricular. Mais uma vez, esse argumento é questionável. Pode uma mudança curricular garantir que a escola se tornará um *locus* mais interessante? A partir de quais dados estatísticos, de pesquisas de opinião, de quais discussões essa concepção foi originada? A propaganda não menciona quaisquer estudos ou discussões prévias para embasar seu ponto de vista.

Acreditamos que o interesse pela escola pública vai muito além de uma mudança curricular. Variáveis como metodologias de ensino-aprendizagem, métodos de avaliação e acompanhamento, fatores culturais, éticos e sociais, fatores econômicos e logísticos, assim como uma valorização efetiva dos profissionais da educação não foram colocados como pontos de discussão na propaganda. A única solução apontada foi a mudança curricular.

As palavras acerca da abertura de uma discussão mais ampla no site do MEC também merece atenção. Primeiro, o governo federal editou e publicou a nova legislação sem o debate prévio necessário com os atores sociais, políticos e econômicos. Abriu então a discussão, *via internet*, sobre um assunto que já fora decidido unilateralmente. Em que medida é possível atribuir o *status* de democrático para o governo Temer no que tange essa reforma?

Segundo reportagem da Revista Exame “Apesar de expansão, acesso à internet no Brasil ainda é baixo” (2015), o país possuía em 2015 cerca de 57,8% de domicílio com acesso à internet. Comparando esses dados com países desenvolvidos, cujo índice médio é de 83,8%, os dados do Brasil são considerados baixos. Esses dados apontam que, mesmo se toda a parcela da população brasileira com conexão à internet resolvesse participar do debate, ainda assim, não estaria assegurada a ampla participação. Assim, o que o governo fez foi convocar apenas uma parcela da população para um debate nulo, sobre matéria decidida.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida não teve como objetivo demonstrar alguma espécie de sentido-já-lá do texto. O objetivo, acreditamos que alcançado, foi demonstrar, por meio

da construção de um dispositivo analítico, explicitar o funcionamento do discurso, enquanto teia de sentidos. E a análise conseguiu apontar para algumas características do texto-corpus.

Em primeiro lugar, evidenciou-se que o texto é, na realidade, um monólogo em que, o portador ou porta-voz da ideologia oficial do Estado unilateralizou o enunciado. Em segundo lugar, a composição do desse texto apresentou uma sequência planejada de argumentos: apresentação; argumento (1): da necessidade de adesão a modelos externos bem-sucedidos; argumento (2): do aprendizado estimulante; argumento (3): da modernização e adequação do ensino à realidade do jovem atual; argumento (4) da flexibilização curricular; argumento (5): da participação na discussão, ou tentativa de democratização do debate.

Evidenciou-se que a propaganda silencia todas as vozes potencialmente contrárias à ideologia oficial. Ao mesmo tempo, o texto indica que o assunto é de interesse geral, pois “todo mundo por aí” estaria comentando a proposta de reforma. Na realidade o verbo “comentando” esconde um universo muito mais complexo, pois o cenário histórico do ensino médio brasileiro não é de comentário, mas de contumazes questionamentos, conforme registrado no caso das ocupações por alunos secundaristas em quase todo o território nacional.

O texto foi colocado no bojo do recorte histórico das reformas de Estado propostas pelo Governo Temer, das ocupações escolares por alunos do ensino médio, do congelamento de gastos por vinte anos e da configuração político-econômica *pós-impeachment*, ocorrido em 2016. Desta forma, podemos afirmar que no enunciado da propaganda em análise estão entrelaçados as três bases da AD: a língua, a história e o sujeito. A noção de sujeito, nesse caso é comparativa, pois contrapõe um sujeito atravessado pela ideologia oficial (O Estado) e o silenciamento dos demais sujeitos (os demais interlocutores), que tiveram suas ideologias planejadamente silenciadas.

Esse silenciamento provocado pela unilateralidade ideológica constitui uma forma de assujeitamento, conforme descreve Althusser (1983). O atravessamento ideológico do governo federal pretende, assim, através de um exterior de renovo, promover a manutenção e naturalização do *status quo*, pois um verdadeiro ensino médio somente será possível com uma reforma realmente profunda e eficaz, que contemple não apenas mudança curricular travestida de flexibilidade, mas que preveja, dentre outros aspectos, uma substancial melhora da infraestrutura da escola pública e da valorização de todos os profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

\_\_\_\_\_. **Freud e Lacan. Marx e Freud**: introdução crítico-histórica. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAKHTIN, M. **Para uma Filosofia do Ato**. Tradução, não-revisada e de uso didático e acadêmico, de C. A. Faraco e C. Tezza. 1993 [1920-24].

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

DE OLIVEIRA, S. L. T. A legitimidade das leis produzidas sob o prisma do devido processo legislativo. **Revista Jurídica Democracia, Direito & Cidadania**, v. 1, n. 2, 2010.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Unicamp, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. **A análise do discurso: três épocas (1983)**. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PEIRCE, C S. **Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

<http://jornalggn.com.br/noticia/especialistas-desconstroem-propaganda-do-mec-sobre-reforma-do-ensino-medio>. << Acesso em 28/09/2017 >>.

<https://exame.abril.com.br/brasil/apesar-de-expansao-acesso-a-internet-no-brasil-ainda-e-baixo/#>. << Acesso em 28/09/2017 >>.

## PARA UMA CRÍTICA DA MEDICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

**Jucélia Maciel do Amaral**

Universidade do Extremo Sul Catarinense  
Criciúma – Santa Catarina

**RESUMO:** A partir da leitura realizada sobre a obra: Para uma crítica da medicalização na educação, da autora: Marisa Eugênia Melillo Meira percebe-se o quão grave é o diagnóstico breve e superficial relacionado a problemas normais do cotidiano de crianças frequentes na escola e por consequência a inserção crescente de medicamentos prescritos para as mesmas constando em seus receituários, transtornos, sendo dois deles destacados: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e O Transtorno Desafiante de Oposição – TOD. Analisa-se tais transtornos sobre pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

**PALAVRAS CHAVE:** Medicalização; tratamento; transtornos; TDAH; TOD.

**ABSTRACT:** From the reading about the work: For a critique of medicalization in education, by the author: Marisa Eugênia Melillo Meira we can see how serious is the brief and superficial diagnosis related to normal problems of the daily life of children at school and consequently the increasing insertion of drugs prescribed for the same ones, appearing in their prescriptions, disorders, two of them being highlighted: The Attention Deficit Hyperactivity Disorder - ADHD

and The Defiant Disorder of Opposition - TOD. Such disorders are analyzed on the assumptions of Historical-Cultural Psychology.

**KEYWORDS:** Medication; treatment; disorders; ADHD; TOD.

### 1 | INTRODUÇÃO

Veremos o uso da medicalização na vida cotidiana, capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais – estas como insônia e tristeza, em sintomas de doenças – como distúrbios do sono e depressão, por consequência provocando uma epidemia de diagnósticos, esta que logo gera uma epidemia de tratamentos prejudiciais à saúde, especialmente nos casos que não seriam necessários. Passa a ocorrer então o enriquecimento da indústria farmacêutica e a crença de que com o controle psicofarmacológico de comportamentos humanos se resolve tudo.

Costa (1994, p.13) afirma que “a psicofarmacologia pode muito bem descobrir as drogas que diminuam a ‘depressão’ dos indivíduos, a genética pode determinar qual a origem cromossômica de cada suspiro, grito ou gemido que venhamos a dar, mas o que nenhuma das duas pode fazer é criar um sujeito moralmente responsável pelo que faz, diz ou sofre, se insistir em desconhecer ou não discutir as razões de nossos feitos, discursos ou sofrimentos”.

Logo, a conexão entre problemas neurológicos e o não aprender ou não se comportar de forma considerada adequada pela escola está se tornando cada vez mais frequente.

## 2 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Muitos comportamentos são esperados por um professor tradicional dentro da sala de aula, tais como: todos os alunos devem manter-se em silêncio por determinado tempo, sentados, sem conversar, sem virar para trás, para o lado, devendo assim permanecer estáticos até uma segunda ordem de seu superior – neste caso, o professor. Logo, sabemos que as crianças estão cada vez mais ativas e agitadas na escola, principalmente em aulas desmotivadoras e monótonas, que se constituem somente do copia e cola. Sendo assim, sem atrativo nenhum para qualquer aluno, que quando está em casa, está sentado num sofá assistindo vídeo game, ou vendo televisão, por que muitas vezes mora em um apartamento, ou nem tem pátio. No momento que estiver “livre” tentará de toda forma livrar-se de algo que o aprisiona, que o mantém enclausurado dentro do seu próprio corpo, e irá sim correr, conversar alto, extravasar e será difícil controlar seus impulsos. Devido à intensidade que a criança vive.

Profissionais da saúde e da educação estão fazendo uma identificação relacionada ao não aprender e o não se comportar na escola, relacionando-as diretamente como sendo sintomas de doenças e transtornos.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) teve suas primeiras pesquisas no século XIX, sendo mais aprofundado na década de 70, sendo um dos principais motivos de encaminhamento para tratamento médico e psicológico. Segundo o *site* da Associação Brasileira de Déficit de Atenção (ABDA), o TDAH é definido como um transtorno neurobiológico de causas genéticas que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda sua vida.

Destaque da bula do medicamento mais utilizado nos casos destes transtornos, a *Ritalina*: “o medicamento pode provocar muitas reações adversas; **seu mecanismo de ação no homem ainda não foi completamente elucidado** e o mecanismo pelo qual o multifenidato exerce seus efeitos psíquicos e comportamentais em crianças não está claramente estabelecido, nem há evidência conclusiva que demonstre como esses efeitos se relacionam com a condição do sistema nervoso central; **a etiologia específica dessa síndrome é desconhecida** e não há teste diagnóstico específico; o diagnóstico correto requer a investigação médica, neuropsicológica, educacional e social; **pode causar dependência física ou psíquica**”. Notamos o quão grave é este medicamento e ficamos pensando em quais danos pode causar ao desenvolvimento social e efetivo da criança.

Já o Transtorno Desafiante de Oposição (TOD) faz parte de um estudo mais recente tendo como principais características: um padrão recorrente de comportamento

negativista, desafiador, desobediente e hostil para com figuras de autoridade, sendo estes comportamentos negativistas ou desafiadores expressados por teimosia persistente, resistência a ordens e relutância em comprometer-se, ceder ou negociar com adultos ou seus pares. O desafio também pode incluir testagem deliberada ou persistente dos limites, ignorar ordens, etc. Devemos levar em conta que para chegar ao diagnóstico final recomenda-se que se observe a existência de pelo menos quatro sintomas entre os quais sejam: encoleriza-se frequentemente; discute com adultos ou figuras de autoridade; costuma desafiar as regras dos adultos; faz coisas deliberadamente para aborrecer a terceiros; culpa os outros pelos seus próprios erros; sente-se ofendido com facilidade; tem respostas coléricas quando contrariado. Tudo indica que as relações humanas entre professores e alunos na escola são pensadas apenas a partir de vínculos de dependência. A ausência de reciprocidade e respeito mútuo impede a efetivação de relações saudáveis e humanizadoras.

Percebe-se a falta de análise crítica sobre as relações entre os fenômenos que ocorrem na educação e o contexto histórico-social que a determina. Não dando ênfase assim a vida particular de cada indivíduo – como sua vida é composta, seus familiares, seus amigos, como convive com outras pessoas, como se desenvolve.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo podemos notar o quão preocupante é esta medicalização desenfreada que se instalou no século em que vivemos. São diagnósticos superficiais de crianças saudáveis – estas que correm, pulam, gritam, brincam, desafiam, fazem meninices, exatamente como deve ser. São as crianças ditas normais para alguns, e ao mesmo tempo são as mesmas que são rotuladas na escola como desobedientes, desatentos, mal-educados, entre outros adjetivos ofensivos, que não cabem aqui. São cobaias de medicamentos altamente perigosos e causadores de dependência física ou psíquica.

### REFERÊNCIA

REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL. **Para uma crítica da medicalização na educação**. São Paulo, Jan/Jun. 2012. p. 135-142.

## A TRAJETÓRIA DE ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA DOS TRABALHADORES PORTUÁRIOS AVULSOS (TPAS) DO PORTO DE PARANAGUÁ- PR E AS ATUAIS DEMANDAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL MARÍTIMA

**Luceli Gomes da Silva**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
(UTFPR)  
Curitiba- PR

**Mário Lopes Amorim**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
(UTFPR)  
Curitiba- PR

**RESUMO:** O presente artigo propõe resgatar a trajetória histórica da organização da categoria dos trabalhadores portuários avulsos (TPA's) do Porto de Paranaguá-PR, considerando as experiências laborais e práticas educativas que se fizeram presentes desde a constituição desses trabalhadores na orla portuária paranaense no final do século XIX, correlacionando-as com o processo de modernização portuária e as atuais demandas para a formação profissional marítima, a partir de requisitos de novos conhecimentos técnicos dos atuais métodos logísticos do manuseio das cargas dos transportes marítimos do setor portuário. A metodologia consiste em pesquisa bibliográfica sobre a produção acadêmica a respeito da temática da formação profissional dos TPA's, fontes documentais junto à Administração dos Portos de Paranaguá e Antonina (APPA/PR). Os referenciais teóricos que subsidiaram a análise do estudo foram: Freitas (1999) e

Westphalen (1998), que tratam do cenário histórico das atividades comerciais do Porto de Paranaguá-PR; André (1998), Gitahy (1992) e Araújo (2013), que tratam das características do trabalhador portuário avulso (TPA); Manfredi (1986), em relação às experiências educativas da organização dos trabalhadores; Diéguez (2007), referente à modernização dos portos brasileiros. Considera-se que com os novos paradigmas de formação profissional por conta dos novos métodos do manuseio de cargas dos navios e da modernização da infraestrutura portuária, impõe-se um novo tipo de perfil de trabalhador para as novas funções requeridas para o setor portuário, restringendo as práticas tradicionais de organização da categoria dos TPAs.

**PALAVRAS-CHAVE:** trabalhadores portuários avulsos. formação profissional marítima. processo de modernização dos portos.

**ABSTRACT:** The present article proposes to recover the historical trajectory of the organization of the category of port workers (TPAs) in the Port of Paranaguá-PR, considering the labor experiences and educational practices that have been present since the creation of these workers in the port of Paraná at the end of the century XIX, correlating them with the process of port modernization and the current demands for maritime professional training,

based on the requirements of new technical knowledge of the current logistic methods of handling cargoes of maritime transport in the port sector. The methodology consists of a bibliographical research about the academic production regarding the subject of the professional formation of the TPAs and, in documentary sources with the Administration of the Ports of Paranaguá and Antonina (APPA/PR). The theoretical references that supported the analysis of the study were: Freitas (1999) and Westphalen (1998), that deal with the historical scenario of the commercial activities of the Port of Paranaguá-PR; André (1998), Gitahy (1992) and Araújo (2013), that deal with the characteristics of the single port worker (TPA); Manfredi (1986), in relation to the educational experiences of the workers' organization; Diéguez (2007), regarding the modernization of Brazilian ports. It is considered that with the new vocational training paradigms due to the new methods of cargo handling and modernization of port infrastructure, a new type of worker profile is required for the new functions required for the port sector, constraining the traditional practices of organizing the TPA category.

**KEYWORDS:** single port worker. professional maritime training. process of modernization of the ports.

## INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas nos setores portuários, ao longo dos últimos 40 anos, impuseram à organização da categoria dos trabalhadores portuários avulsos (TPA's) novos desafios. A partir de discursos de adequação das infraestruturas portuárias do comércio mundial marítimo ao processo de globalização dos mercados, cuja finalidade é o incremento da produtividade, competitividade e concorrências entre os mercados importadores e exportadores, ensejou-se um novo tipo de perfil do trabalhador portuário avulso (TPA), o que acarretou no constrangimento das experiências laborais que se fizeram presente na constituição histórica da organização da categoria dos TPA's nos antigos trapiches portuários.

Neste contexto, o presente estudo se propõe a resgatar a trajetória histórica da organização da categoria dos trabalhadores portuários avulsos (TPA's) do Porto de Paranaguá-PR, considerando as experiências laborais e as práticas educativas que se fizeram presente desde a constituição desses trabalhadores na orla portuária paranaense, no final do século XIX, correlacionando-as com o processo de modernização portuária e com as atuais demandas para a formação profissional marítima, a partir de requisitos de novos conhecimentos técnicos dos atuais métodos logísticos do manuseio das cargas dos transportes marítimos do setor portuário.

Neste sentido, este artigo tem por objetivo contribuir para a abordagem dos estudos acerca da constituição e formação profissional dos TPA's, consoante às mudanças do mundo do trabalho portuário.

O trabalho apresenta três fases distintas da formação da mão de obra dos TPA's do porto de Paranaguá-PR. Inicialmente, realiza uma breve apresentação histórica a respeito do cenário do porto de Paranaguá, litoral do Paraná, e das peculiaridades das

tradições do ofício da categoria dos trabalhadores flutuantes do cais do porto. A seguir, apresenta a introdução do fenômeno de *containerização*, dos processos logísticos automatizados, a partir da inauguração do Corredor de Exportação pela Administração dos Portos de Paranaguá e Antonina (APPA/PR), no final da década de 1970, onde começam a vigorar as primeiras iniciativas de formação profissional do porto de Paranaguá-PR, correlatos aos TPA's, ofertadas pelo Programa do Ensino Profissional Marítimo (PREPOM), administrado pela Diretoria de Portos e Costas (DPC), órgão ligado ao Ministério da Marinha, com a finalidade de transmitir noções dos métodos e técnicas de acondicionamento de cargas. Na última fase, aborda o processo de modernização em curso, a partir da promulgação da Lei nº 8.630 de 1993 e da sua edição, a Lei nº 12.815 de 2013, ambas conhecidas como Leis de Modernização dos Portos. Dentre as principais estratégias trazidas pelas Leis dos Portos, destaca-se que as alterações da organização, regulação do trabalho portuário e das formas de gestão da mão de obra dos TPA's - prerrogativa dos sindicatos portuários dos trabalhadores avulsos - passam a ser executadas por uma instituição sem fins lucrativos, mas mantida pela iniciativa privada, chamado Órgão Gestor de Mão de Obra do Trabalho Avulso do Porto de Paranaguá (OGMO). Dentre as atribuições conferidas ao OGMO/Paranaguá está a competência de ofertar cursos do Programa do Ensino Profissional Marítimo (PREPOM), celebrando convênios com o Governo Federal através da Marinha do Brasil, representada pelo departamento específico da Diretoria de Portos e Costa (DPC).

## **1 | O CENÁRIO PORTUÁRIO DE PARANAGUÁ E A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DA CATEGORIA DOS TRABALHADORES FLUTUANTES DO CAIS**

Na história do comércio marítimo, as cidades litorâneas que apresentavam em sua costa condições geográficas de abrigo e fundeamento<sup>1</sup> para embarcações sempre tiveram uma grande importância nas atividades comerciais marítimas. No caso brasileiro, a importância de certas cidades que têm esse contato privilegiado com o mar data da época do descobrimento, quando já existiam algumas precárias instalações portuárias. É verdade, contudo, que a Abertura dos Portos realizada por Dom João VI em 1808, foi um marco distintivo para o comércio mundial marítimo do país (FREITAS, 1999).

Sobre a história portuária em Paranaguá, podemos dizer que, embora os colonizadores portugueses já conhecessem a baía que denominava a região desde o século XVI, de maneira geral ela foi pouco frequentada até o fim do século XVIII e início do século XIX. Até então, as instalações portuárias se resumiam a um simples ancoradouro natural de pequenas embarcações na foz do rio Itiberê, localizada na enseada da ilha da Cotinga, que servia à prática da navegação de cabotagem

---

1. Fundear significa ancorar a embarcação a fim de mantê-la segura.

(WESTPHALEN, 1998; FREITAS, 1999). Contudo, foi a partir da segunda década do século XIX que o comércio marítimo em Paranaguá presenciou um aumento na sua movimentação, permitido, por um lado, por certa liberalização econômica do pacto colonial em 1808, e por outro lado, pelos interesses da coroa na província Cisplatina (WESTPHALEN, 1998; FREITAS, 1999).

Dos primeiros ancoradouros até a atual localização do porto de Paranaguá<sup>2</sup>, relatórios foram realizados para a verificação do melhor lugar para a sua instalação. A reparação dos ancoradouros era fundamental para o crescimento da economia da província do Paraná. Em 1870, com a construção da ferrovia ligando Paranaguá ao planalto paranaense, é que o comércio marítimo do porto de Paranaguá presenciou um aumento na sua movimentação, dando condições necessárias para a expansão do ciclo ervateiro e para suas exportações com destino aos portos do Rio da Prata e do Chile. No entanto, só em 1917 houve, de fato, as primeiras medidas tomadas para a melhoria do funcionamento do porto (WESTPHALEN, 1998, p. 30). Dessa forma, somente no governo republicano de Wenceslau Braz, em 1917<sup>3</sup>, o governo do estado do Paraná obteve a concessão do porto de Paranaguá, dando início à realização de algumas benfeitorias<sup>4</sup> portuárias no local

Segundo Westphalen (1998) desde meados do século XIX, já se previa a construção e realização de novas obras no porto de Paranaguá, o que demonstraria indícios da importância desse modal de transporte para a garantia da melhor fluidez das mercadorias, exigindo, conseqüentemente, maior regulamentação e fiscalização.

É nesse cenário de ascensão da atividade comercial do estado e da importância do transporte marítimo para o escoamento da produção paranaense, é que foi se constituindo uma mão de obra flutuante, cuja função era realizar a demanda de serviço do carregamento e descarregamento das cargas dos porões dos navios que atracavam na baía paranaense.

A atividade comercial ervateira vivida na época dos trapiches portuários da cidade incorporou um contingente de trabalhadores, na sua maioria escravos. Westphalen (1998) demonstra que depoimentos da época explicitavam essa condição do emprego dos negros no transporte da erva-mate. Nesse contexto, André (1998) ressalta que os primeiros serviços de estivagem eram realizados por escravos, os quais executavam o serviço de arrumação das cargas nos porões e conveses dos navios.

A partir de meados do século XIX, com a inserção dos trabalhadores na formação

---

2. O atual porto de Paranaguá, ao longo do tempo, recebeu várias denominações, tais como: Porto d'Água, Enseada do Gato, entre outros. Em 1935 foi, oficialmente, inaugurado o Porto de Paranaguá com o nome de Porto Dom Pedro II.

3. O Decreto nº 12.477 autorizava o Governo do Estado do Paraná a construir instalações portuárias em Paranaguá e por contrato lavrado com a União, em 4 de agosto de 1917, obteve a concessão para administrar o Porto. (WESTPHALEN, 1998); o Porto de Paranaguá até o ano de 2013 era denominado uma Autarquia Estadual, atualmente é uma Empresa Estatal.

4. Os melhoramentos no porto incidiam na permissão ao acesso de todo tipo de navio, resultando, obviamente, no proveito das exportações de erva-mate, madeira e, posteriormente, o café (chamado ouro verde) (WESTPHALEN, 1998, p. 31).

do mercado de trabalho livre a partir do processo político-econômico e da agenda agrário-exportadora do país, há um recrudescimento dessa mão de obra compulsória. Isso se deu por conta da abolição do tráfico internacional de escravos para o Brasil em 1850, o que ocasionou uma demanda por outro tipo de mão de obra, a estrangeira, centrada numa política de imigração europeia em detrimento da força de trabalho escravizada. Com a instauração do trabalho livre e assalariado, formou-se um contingente de trabalhadores flutuantes (escravos libertos e imigrantes) que migraram para os principais portos da orla marítima brasileira em busca de trabalho, sob o controle dos consignatários das agências de navegação e das casas exportadoras. (ANDRÉ, 1998).

Segundo Gitahy (1992, p.105), a partir disso “floresce uma política de contratação da mão de obra que desembocou na criação de um sistema ocasional de trabalho<sup>5</sup>. Este sistema apareceu como resposta dada pelos empregadores às constantes flutuações da carga e descarga de mercadorias nos portos”. Assim:

[...] o sistema de contratação nos portos adquire um peso especial na história sindical do grupo. Na realidade, é impossível entender esta história sem lidar com este sistema. Em momentos históricos diferentes, os empregadores, os trabalhadores e o Estado intervêm no controle deste processo. A disputa concreta entre estes atores sociais tem definido historicamente o grau que cada um controla o processo de contratação. Os resultados desses conflitos têm consequências visíveis na forma em que o trabalho é feito, incluindo a introdução ou não das inovações técnicas. (GITAHY, 1992, p.105-106)

Portanto, é nesse cenário que se constituiu a organização dos trabalhadores flutuantes vinculados às atividades portuárias, correlacionada a um processo de controle da contratação flutuante da força de trabalho dos portos brasileiros. No entanto, como salienta Gitahy (1992), o rigor do processo de controle da contratação da mão de obra muda após os trabalhadores entrarem nos navios para realizar o trabalho. A tarefa de controlar o processo de trabalho portuário ficava a cargo dos próprios trabalhadores em cada porão, apoiados pela organização do trabalho estabelecido pela categoria. A principal característica desse processo de trabalho é não envolver equipamentos sofisticados ou qualquer outra fonte de hierarquia, o que culminava num trabalho todo manual, mas que exigia um saber fazer específico do ofício.

O ofício tinha seus “segredos”, mas eram segredos que não podiam ser aprendidos na escola: cada navio era diferente, as cargas eram diferentes e a combinação de mercadorias também variava muito, tanto que só com a prática, o estivador o dominaria totalmente. Como exemplo, o café exigia no mínimo 40cm de *dunnage* e a madeira tinha que ser coberta para impedir que o peso dos pacotes de cima danificasse os de baixo. O café absorve o cheiro dos outros produtos; se é guardado perto do açúcar, o café altera-se, reduzindo seu valor a 10 ou 20%. Rum, pimenta ou sal podiam desperdiçar toda a carga de café. Se o café está perfeitamente seco, ganhará peso durante a viagem. Se o café está verde, poderá fermentar. Estes exemplos mostram que a estivagem exige um considerável conhecimento que era fonte de orgulho e identidade para os estivadores. (GITAHY, 1992, p. 114)

---

5. Este sistema de contratação conhecido como *free call* (Inglaterra), *shape up* (Estados Unidos) ou “parede” (Brasil), levou à criação e manutenção de um exército permanente de reserva na área do porto, ao qual os empregadores recorriam nos momentos de pico do movimento do porto. (GITAHY,1992)

Trata-se de uma força de trabalho tradicionalmente braçal, caracterizada pelo aspecto intermitente e ocasional do trabalho portuário, mas que requeria um saber-fazer próprio e específico do ofício. Em certa maneira dependiam, e ainda dependem, de grande dispêndio da força física no manuseio das cargas e de um conhecimento peculiar acerca do acondicionamento de cargas nos porões dos navios.

Para Ingrid Sarti (1981, p.161), a caracterização da função do trabalhador portuário avulsa se dá pelo

[...] trabalho não qualificado, mas que exige força física e habilidade no manejo da maquinaria: atividade do tipo intermitente, mas que requer disponibilidade da mão de obra que a qualquer momento pode ser convocada; local de trabalho que se distingue por ser o X da questão do comércio de exportação e importação.

Diéguez (2010, p.1) pontua que o trabalho portuário é conhecido como “um processo artesanal, onde a força física é requerida, tendo por imagem clássica, trabalhadores com sacas sobre as cabeças. Essa fase do processo de trabalho se estendeu durante anos nos portos”.

Pode-se dizer que, de acordo com a literatura a respeito da temática, criou-se uma identidade cultural universal da categoria dos trabalhadores flutuantes dos portos, através das práticas de aprendizagem empíricas e colaborativas, apoiadas nas noções do ofício portuário. Tais características comuns aos trabalhadores avulsos das orlas portuárias brasileiras fortaleceram a organização da categoria em âmbito nacional, com a finalidade de fazer frente à vulnerabilidade das relações contratuais de trabalho estabelecidas no final do século XIX e início do século XX. A partir da Primeira República, baseada nesta ação organizativa específica, surgiram diversas entidades de classe, associações e sindicatos de operários com ideais antagônicos à estrutura do Estado patrimonialista, cuja finalidade era reivindicatória à defesa dos direitos do trabalho avulso.

Em 1903 foi criada no porto do Rio de Janeiro a União Operária Estivadora (UOE), uma das entidades de classe que contribuiu de forma significativa para um modelo de organização de trabalho portuário, o qual foi introduzido nas diferentes orlas portuárias brasileiras. Nesse contexto, é necessário dizer que, a maioria das organizações de estivadores até a década de 1930, dos portos de Porto Alegre, Paranaguá, Antonina, Santos, Vitória, Salvador, Cabedelo, entre outros, “tinham como matriz e atendiam a orientação da União dos Operários Estivadores do Rio de Janeiro, conforme consta nas atas das assembleias da época, atualmente guardadas no Sindicato do RJ” (OLIVEIRA, 1999, p.39).

A UOE desenvolvia um trabalho de organizar e regulamentar o serviço de estivagem, até então realizado conforme as necessidades e os interesses unilaterais do patronato. A UOE agia em defesa do estivador, “infringia prejuízos aos patrões que não respeitassem as regras que então começavam a surgir, garantia a disciplina no trabalho e o respeito mútuo, tanto entre patrões e empregados como de companheiro para companheiro”. (ALMEIDA, 2003, p.37)

No cenário do porto de Paranaguá, a primeira associação de classe surgiu em 1903, formada por um contingente de trabalhadores flutuantes que seguiram a tendência de organização da classe operária portuária do Rio de Janeiro. Em 1919 nasceu o primeiro sindicato dos trabalhadores portuários avulsos de Paranaguá, o Sindicato da Estiva Marítima. Em 1921 surgiu a União dos Estivadores de Paranaguá (CARDOSO *apud* ARAÚJO, 2013). Segundo Araújo (2013), houve registros de greve em 1912 e em 1923, sendo que esta última eclodiu em razão de reivindicações para melhorias nas condições de trabalho da categoria dos estivadores contra as firmas marítimas Guimarães & Cia e Rocha & Cia, situadas na época em Paranaguá.

Pode-se dizer que as ações organizatórias da categoria estivadora foram marcadas fortemente pela vertente do sindicalismo revolucionário ou do anarcossindicalismo<sup>6</sup>, que tinha por finalidade dispor os sindicatos como instrumentos de organização e conscientização das classes operárias, principalmente pela propaganda e imprensa operária.

Neste contexto, nas primeiras décadas do século XX, surgem alguns jornais operários que relatavam as formas inusitadas de comunicação dos trabalhadores portuários; escreviam suas reivindicações com carvão nos porões dos navios e iam disseminando a organização da classe sindical portuária (ARAÚJO, 2013).

Além disso, difundiam uma autoeducação por meio de reuniões e sessões de leitura coletiva para que se pudesse favorecer a conscientização da classe, instrução e educação, resistência e militância, além de emancipação social (RODRIGUES, 1998).

Para André (1998, p.51), esta conscientização da classe possibilitou aos trabalhadores dos portos formas de aprendizagem para criarem não só as condições objetivas e subjetivas de suas existências, mas, sobretudo, potencializarem-nos como sujeitos. Sendo assim, as experiências organizativas da categoria dos trabalhadores portuários avulsos podem indicar práticas alternativas de educação que as próprias categorias de trabalhadores criam e recriam a partir de sua prática social, ou seja, uma educação em que os próprios trabalhadores proporcionam a si próprios, na família, no trabalho, através de sua participação em organizações de classe, como no caso em sindicatos, e em movimentos sociais, tais como greves, reivindicações salariais, sociais e políticas, entre outras (MANFREDI, 1986).

A organização sindical, os saberes e as experiências educativas adquiridas através da trajetória da categoria dos trabalhadores nos portos, vão tomando outros contornos a partir da substituição das práticas laborais convencionais pela nova racionalização técnica dos métodos de manuseio das cargas e dos novos processos produtivos logísticos dos navios.

A partir disso, além dos estivadores (primeiros trabalhadores a se organizarem

---

6. O anarcossindicalismo uma das últimas correntes do anarquismo, tem proposições diretas de Mikhail Bakunin (1814-1876). Inspirado na Confederação Nacional do Trabalho (CGT) francesa, tornou-se uma tendência predominante nos círculos libertários brasileiros, tendo a organização sindical um elo de conquista para os direitos dos trabalhadores, além da propagação da educação como instrumento de emancipação e conscientização para a classe operária. (HARDMAN; LEONARDI, 1982)

coletivamente), outras categorias de trabalhadores<sup>7</sup> também surgiram no cais do porto, a partir do aumento da especialização técnica do trabalho portuário, a saber: consertadores, arrumadores, vigias, conferentes e bloco. Essa divisão técnica do trabalho portuário se desenvolveu com a preocupação dos armadores dos navios<sup>8</sup> com a armazenagem das cargas, e para que não sofresse nenhum tipo de avarias no momento do seu manuseio. (ANDRÉ, 1998)

É justamente neste contexto que, a partir da década de 1970, iniciou-se uma tendência da mecanização portuária no comércio marítimo mundial, apoiada no fenômeno da *containerização* da logística portuária. Este advento se tornou um dos pontos focais para as mudanças das características laborais dos trabalhadores portuários avulsos, antes identificados culturalmente pelo dispêndio da força física da movimentação das cargas dos navios e da própria característica de organização e da própria gestão da força de trabalho. Ademais, essa questão estabeleceu novos critérios de adequação profissional à nova realidade portuária e às modificações dos métodos de manuseio e acondicionamento das cargas<sup>9</sup> dos modais marítimos.

A seguir, será contextualizado o cenário dessas transformações nos aparatos produtivos do porto de Paranaguá, e as novas demandas de formação profissional que são requisitadas para a readequação do trabalhador portuário avulso, nesta nova fase da atividade portuária.

## **2 | MUDANÇAS NO CENÁRIO PRODUTIVO DO PORTO DE PARANAGUÁ-PR E AS DEMANDAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL MARÍTIMA**

A partir da década de 1970, em âmbito mundial, as atividades logísticas do transporte marítimo sofreram fortes incrementos nos métodos de manuseio e acondicionamento das cargas dos navios. Com a expansão do fenômeno da *containerização* do transporte marítimo mundial, a maior parte das cargas, que até então eram transportadas soltas nos porões dos navios, adequam-se à propriedade de cargas unitizadas.

Apoiada nos critérios de produtividade, concorrência e competitividade entre os mercados mundiais, a infraestrutura logística portuária requereu novos investimentos no setor, tais como a aquisição de novos aparatos produtivos e equipamentos especializados, ensejando uma força de trabalho avulsa apta para essa nova realidade

---

7. Este conjunto de categorias de trabalhadores possui características peculiares semelhantes, já que se constituem a partir de uma atividade intermitente, sem vínculo empregatício com um único empregador fixo, uma vez que prestam serviços a vários operadores portuários.

8. Denomina-se armador aquele que física ou juridicamente, com recursos próprios, equipa, mantém e explora comercialmente as embarcações mercantis. É a empresa proprietária do navio que tem como objetivo transportar mercadorias. APPA/PR, Dicionário Básico Portuário, 2ª edição, 2011.

9. A Convenção nº137 da OIT ou Convenção sobre o Trabalho Portuário de 1973, aponta para às repercussões dos novos métodos de processamento de cargas que devem ser adotados nos setores portuários, bem como das novas regras, referentes à segurança, higiene, bem-estar e formação profissional dos trabalhadores, sejam aplicadas aos portuários. (OIT, 1973)

produtiva dos portos.

Nesse contexto, iniciaram-se no porto de Paranaguá investimentos para o reaparelhamento de equipamentos especializados, ampliação dos pátios de estocagem de cargas, esteiras rolantes para suprir a demanda do comércio mundial marítimo.

A introdução da automação incrementaria a movimentação das cargas de uma forma mais rápida, garantindo que as operações portuárias levassem menos tempo no carregamento e descarregamento dos navios, supondo menos tempo de atracação nos píers e menos custo para os armadores.

Em 1972 foi inaugurado no porto de Paranaguá o programa Corredor de Exportação, com 516 metros de cais e 12 metros de profundidade, totalizando 2.106 metros de cais construído, além de pátios de *contêineres*, esteiras transportadoras e carregadores de navios (*ship loader*)<sup>10</sup>. Nessa década ainda, foi realizada a dragagem que dava acesso ao porto, o que possibilitou a atracação de navios com maior calado e capacidade de carga. (APPA/PR, 2007).

Em 1975, a partir da diversificação das mercadorias, a primeira operação com um navio do tipo *roll-on-roll-off*<sup>11</sup> foi realizada no porto de Paranaguá, marcando assim um novo processo operacional que ensejou um outro tipo de formação profissional para os trabalhadores portuários avulsos. (APPA/PR, 2007).

Com a inserção de um novo *modus operandi* das operações portuárias, começaram a vigorar as primeiras iniciativas de formação profissional do porto de Paranaguá-PR, correlatos aos trabalhadores portuários avulsos, através da modalidade do Ensino Profissional Marítimo (EPM), administrado pela Diretoria de Portos e Costas (DPC), órgão ligado ao Ministério da Marinha, cuja finalidade era transmitir novas noções dos métodos e técnicas do acondicionamento das cargas dos navios, a fim de se evitar avarias das mesmas. Estes cursos, além do caráter de sistematizar os conhecimentos empíricos que os trabalhadores avulsos já possuíam sobre o processo produtivo portuário, tinham por finalidade capacitá-los para as transformações das operações portuárias (BRASIL, 1972). No entanto, nesta fase, a formação profissional foi pouco abrangente e restrita a uma parcela da mão de obra dos trabalhadores avulsos.

As atividades portuárias convencionais gradativamente tornaram-se mais complexas, exigindo um novo tipo de perfil de profissional. A partir da década de 1990, os cursos promovidos pela Diretoria de Portos e Costas (DPC) aos portuários expandem-se com o Programa do Ensino Profissional Marítimo (PREPOM), reestruturando toda a metodologia de ensino, a fim de atender a nova fase dos processos produtivos portuários apoiado na globalização dos mercados e nas atuais políticas de modernização dos portos.

---

10. Os *ships loaders* são equipamentos que fazem carregamento de navios de granéis, como soja, milho, farelo, açúcar, entre outros.

11. São navios especializados no transporte de veículos e multi-cargas, como automóveis, carretas, *contêineres*, rolo de papel, bobinas de aço, outros.

### 3 | A MODERNIZAÇÃO DOS PORTOS E AS ATUAIS EXIGÊNCIAS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO TPA

Como exposto nos itens anteriores, as novas modificações dos processos produtivos portuários que se desenharam no setor portuário, apoiadas nos novos métodos de manuseio e acondicionamento das cargas dos navios, a fim de atender a exigências do comércio mundial, impuseram ao trabalhador portuário avulso uma nova realidade.

Este processo é acentuado a partir dos anos 1990, na fase da modernização dos portos, a partir da promulgação da Lei nº 8.630 de 1993 e da sua edição, com a Lei nº 12.815 de 2013, ambas conhecidas como Leis dos Portos. Dentre as principais estratégias trazidas pelas referidas leis, destacam-se a reformulação da gestão estatal portuária, a concessão e exploração do porto organizado público para terminais privativos, os investimentos privados em tecnologias logísticas de movimentação de cargas, e as alterações profundas na gestão da mão de obra dos TPA's, passando esta última a ser executada por uma instituição sem fins lucrativos, mas mantida pela iniciativa privada, chamado Órgão Gestor de Mão de Obra do Trabalho Portuário Avulso (OGMO).

Em 26 de Setembro de 1995 foi fundado o OGMO de Paranaguá-PR, cujo papel legal é de administrar a intermediação da mão de obra dos trabalhadores portuários avulsos da região, o que promoveu uma nova regulação entre capital e trabalho, através da negociação direta entre patronato e trabalhadores via acordos e convenções coletivas. Com isso, o OGMO passou a ter a “incumbência do controle sindical da gestão da mão de obra dos trabalhadores avulsos”. (Diéguez, 2007, p.109)

Entre as atribuições do OGMO está a finalidade de oferecer a formação profissional e treinamento multifuncional ao TPA. Sendo assim, o OGMO de Paranaguá passou a ofertar os cursos do Programa do Ensino Profissional Marítimo (PREPOM), celebrando convênios com o Governo Federal através da Marinha do Brasil, representada pelo departamento específico da Diretoria de Portos e Costa (DPC).

Neste contexto, os TPAs se veem confrontados pelas exigências da atual fase da profissionalização de um novo perfil de trabalhador multifuncional, contrapondo-se às fases anteriores, onde a noção do ofício era estruturante para o exercício das atividades portuárias.

Para alinhar a formação profissional dos TPA's, as propostas dos cursos do PREPOM adquirem objetivos baseados em estudos sobre as modernizações dos equipamentos e dos processos logísticos de movimentação de cargas, apontando para a revisão constante do seu currículo, “a fim de atender à evolução tecnológica, as necessidades de mercado e aos novos conceitos da gestão portuária” (DPC, 2012).

Com a inserção do OGMO como órgão conveniado da estruturação da modalidade de ensino para portuários, este passa a executar e ofertar cursos de acordo com o levantamento das demandas portuárias, seguindo o itinerário formativo do PREPOM

elaborado pela DPC.

Os cursos são divididos em duas partes, a saber: a teórica, onde é ministrado o conteúdo da disciplina através de material didático (apostilas) desenvolvido pela Diretoria de Portos e Costa (DPC), e a parte prática, quando for o caso, através da instrução com a utilização de equipamentos (guindastes, empilhadeiras, pás carregadeiras, etc.), dando uma dimensão mais real para o aluno-trabalhador sobre a realidade do trabalho portuário.

A estruturação dos cursos segue o seguinte itinerário formativo, a saber:

- a. Formação: cursos básicos para formação dos TPAs para as suas funções, conforme peculiaridades de cada categoria de trabalhadores e sindicatos avulsos. Como exemplos, citam-se o CBTP (Curso Básico do Trabalhador Portuário); CBAET (Curso Básico de Arrumação e Estivagem Técnica); e o CBCC (Curso Básico de Conferência de Carga).
- b. Aperfeiçoamento: cursos de aperfeiçoamento aos cursos básicos, como por exemplo, o CAAET (Curso Avançado de Arrumação e Estivagem Técnica); e o CACC (Curso Avançado de Conferência de Cargas).
- c. Especiais: preparam os TPAs para o exercício de atividades não relacionadas à sua atividade, como o CTE (Curso de Técnicas de Ensino voltado para a formação de TPAs instrutores dos cursos do EPM).
- d. Cursos Expeditos: habilitam os TPAs para o exercício de atividades para operação com equipamentos, como o COB (Curso de Operação de Guindaste de Bordo); o COP (Curso de Operação de *Portainer*); o COT (Curso de Operação de *Transtainer*); e o COEPP (Curso de Operação de Empilhadeira de Pequeno Porte).
- e. Cursos Avançados: são cursos voltados à preparação do TPA para o exercício de funções na Administração e Gerência Técnicas em Terminais Portuários, como o CGTCG (Gestão Operacional em Terminais de Carga Geral).
- f. Cursos de Atualização: voltados para a atualização dos TPAs frente à exigência do avanço tecnológico em relação aos equipamentos portuários. Entre esses cursos estão o CAOGT (Curso de Atualização em Operação com Guindaste de Terra); e o CAOGB (Curso de Atualização em Operação com Guindaste de Bordo).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs resgatar a trajetória da organização da categoria dos trabalhadores portuários avulsos (TPAs), considerando as experiências laborais e práticas educativas que se fizeram presentes desde a constituição desses trabalhadores na orla portuária paranaense, e relacioná-la brevemente ao processo da modernização

portuária da década de 1990, onde emergem as exigências de formação profissional a partir de requisitos de novos conhecimentos técnicos dos métodos logísticos do manuseio das cargas dos transportes marítimos do setor portuário.

Trata-se de trabalhadores que se constituíram historicamente como categorias sindicais atípicas das orlas portuárias, e que adquiriram ao longo da sua organização como classe social certa autonomia frente ao mercado de trabalho portuário. No entanto, compreende-se que a partir das formas de racionalização logística produtiva do mundo do trabalho portuário, ensejam-se mudanças e readequações do perfil profissional do TPA, modificando e restringendo as tradicionais práticas educativas e experiências laborais acerca das noções do ofício. Trata-se, portanto, de novas estratégias da gestão e controle da força de trabalho avulsa, apoiadas nos marcos legais da modernização portuária, a qual também consiste em moldar um certo tipo de formação profissional, a fim de atender as demandas produtivas logísticas.

Sendo assim, o que se pode observar a partir deste breve estudo é que o trabalhador portuário avulso, além da preparação cotidiana da sua prática laboral, necessita adquirir conhecimentos e noções operacionais, técnicas-tecnológicas e teóricas como meio de reforçar sua organização como categoria profissional de trabalhadores avulsos, a fim de fazer frente à nova fase da modernização do trabalho portuário.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marlene Monteiro, **A organização do trabalho portuário**: o cotidiano de vida e trabalho dos portuários avulsos. São Paulo: EDUFES, 1998.

ALMEIDA, Luiz Gustavo Nascimento de. **Estivadores do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

APPA, Administração dos Portos de Paranaguá e Antonina. **Portos do Paraná**: imagens e histórias dos Portos de Paranaguá e Antonina. Rio de Janeiro: Arte América, 2007.

ARAÚJO, Silvia Maria de. Da precarização do trabalhador portuário avulso a uma teoria da precariedade do trabalho. In: **Revista Sociedade e Estado**: Volume 28, Número 3: p.565-586, set./dez., 2013.

BRASIL. Lei n. 8630 de 25 de fevereiro de 1993. Dispõe sobre o regime jurídico da exploração dos portos organizados e das instalações portuárias e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 26 de fevereiro de 1993.

BRASIL. **Força de Transporte**: carregamento de navios. Rio de Janeiro. 1972.

DIEGUÉZ, Carla Regina Mota Alonso, **De OGMO (Operário Gestor de Mão-de-Obra) para OGMO (Órgão Gestor de Mão-de-Obra)**: modernização e cultura do trabalho no Porto de Santos; 149f., Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo- USP, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. A masculinidade do trabalhador portuário: novas questões em tempos de automação. In: **Fazendo Gênero; Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, v. 9, p.1-9, ago 2010.

DPC - DIRETORIA DE PORTOS E COSTAS. **Normas da Autoridade Marítima - NORMAM-30/DPC** - Normas da Autoridade Marítima para o Ensino Profissional Marítimo, volume II - Portuários e Atividades Correlatas. Rio de Janeiro: DPC, 2012.

FREITAS, Waldomiro Ferreira. **História de Paranaguá**: das origens à atualidade. Paranaguá: IHGP, 1999.

GITAHY, Maria Lúcia Caira. **Ventos do mar**: trabalhadores do porto, movimento operário e cultura urbana em Santos, 1889-1914. São Paulo: Unesp, 1992.

HARDMAN, Francisco Foot; LEONARDI, Victor. **História da indústria e do trabalho no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

MANFREDI, Sílvia. **Educação sindical**: entre o conformismo e a crítica. São Paulo: Loyola, 1986.

OLIVEIRA, João Batista de. **O estivador no sindicalismo**. Rio de Janeiro: Alves Pereira Editores, 1999.

OIT, Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 137 ou Convenção sobre o Trabalho Portuário**, 1973.

RODRIGUÊS, Edgar, **Novos rumos: pesquisa social 1922-1946**: História do Movimento Operário e das Lutas Sociais no Brasil, Rio de Janeiro: Mundo Livre, 1976.

SANTOS, Arnaldo Bastos; VENTILARI, Paulo Sérgio Xavier. **O trabalho portuário e a modernização dos portos**. Curitiba; Juruá, 2004.

SARTI, Ingrid, **Porto Vermelho**: os estivadores santistas no sindicato e na política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WESTPHALEN, Cecília Maria, **Porto de Paranaguá, um sedutor**. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 1998.

### Manoel Lima Cruz Teixeira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Departamento de Didática

Rio de Janeiro – RJ

**RESUMO:** A *filosofia das passagens* institui a nova linguagem educacional, na medida em que objetiva novos parâmetros para o enlace sujeito-interior-exterior. O objeto de pesquisa vem do cerne *configuração topológica*, meio que parece uma bola, de onde começa a rolar o jogo da aprendizagem. Nesse sentido, apresenta-se a eminência da abordagem genética inatista. Mudamos a perspectiva do fazer ciência e fazemos a passagem das artes para o pensamento - a percepção abstrata. Isto é possível quando se supõe que cada uma dessas linguagens individualmente irá formar as possibilidades de diálogos tecnológicos, matemáticos e linguísticos e, mais ainda, a complexidade da condição humana. A partir dessas questões mais abrangentes, formulamos uma mais específica: como fazer as artes do dia a dia renascerem das cinzas, se os sujeitos são vistos como incapazes de darem conta de si mesmos? O português está aí aos trancos e barrancos, assim como a linguagem matemática, no sentido da reprovação em massa. Não é possível esquecer as tão profundas sabedorias dessas disciplinas. Mas o

que resta delas? Só a perspectiva de mudança. Sem isso, não conseguiremos alfabetizar a maioria da população no Português e na Matemática. Cientistas, por afirmação inata, somos todos nós. Fazemos a história de cada um ser amplamente divulgada e selecionada no que desejamos ver renascer: a força interior na construção de um homem forte e bastante aguerrido para sobreviver às agruras e aos desafios do nosso tempo, constituído como composição física e material de conhecimentos e fundamentos das ciências como um todo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Filosofia da Língua; Linguística; Educação; Matemática; Educação Matemática.

**ABSTRACT:** The *philosophy of the passages* establish the new educational language; in terms, that intent create new parameters for the link between subject-indoor-outdoor. The research object comes from the core *topological configuration*, kind of looks like a ball, where the learning game starts. In this sense presents the eminence of genetic innatist approach. We changed the perspective of doing science. We pass, from arts to thought - abstract perception. This is possible when it is assumed that each of these languages will individually form the possibilities of technological, mathematical and linguistic dialogues, and the complexity of the human condition. From these broader issues, a

more specific: how to make the arts everyday reborn from the ashes, if the subjects are seen as incapable of realizing themselves? The Portuguese is there by leaps and bounds, as well as mathematical language, in the sense of failure in mass. Can not forget the so profound wisdoms of these disciplines. But what is left of them? Only the prospect of change. Without this we can not alphabetize the majority of the population. In Portuguese and mathematics. We make the history of each one be widely publicized and selected in that we want to see reborn: the inner strength on the construction of a strong man and very combative to survive the hardships and challenges of our time. Constituted as physical and material composition of knowledge and fundamentals of science as a whole.

**KEYWORDS:** Philosophy of Language; Linguistics; Education; Mathematics; Education Mathematics.

## 1 | INTRODUÇÃO

Os primeiros acordes, signos, sons, desenhos e cores constituem o que chamamos de *aprendizagem geral da criança*. Mas a complexidade desse processo não fica só nos desempenhos citados. Esse acontecimento é permeado pela inserção da fala, da escrita e da tradução de uma realidade, o cotidiano.

Historicamente, fazemos acontecer o motor que gera o mundo sem sermos individuais, já que esse processo nos engloba a todos na terra. Não reproduzimos o sistema que nos governa por meio da teologia. A questão é que, mesmo na diferença entre os seres vivos, as igualdades são fundamentais: o acesso à educação, os direitos da construção dos conhecimentos a serem desfrutados, dentre outros. A visão religiosa não acontece nas nossas pesquisas, cuja linguagem precisa ser revista.

Então, segue-se, a partir dessas questões mais abrangentes, uma mais específica: como fazer as artes do dia a dia renascerem das cinzas, se os sujeitos são vistos como incapazes de darem conta de si mesmos? Se contrapondo a isto, mais ou menos 15% da população brasileira dá conta desse recado, sobrevivendo dignamente com educação plena e outros direitos e alavancando a economia como grandes empresários e chefes de Estado, entre outras possibilidades. Isso traduz a língua dos mais aquinhoados, a parte minoritária da população.

Mas se o objetivo é entender a faculdade da linguagem e os estados que ela pode assumir, como em “Deus é o poder de todas as coisas é muito forte”, não podemos tacitamente pressupor “a inteligência do leitor”. Em vez disso, o fato se torna o objeto de pesquisa (CHOMSKY, 2002, p.34).

Vamos escrever na língua que interessa a todos: a língua universal. Adotaremos a língua dos colonizadores, não de bom grado, pois os índios já estavam aqui e seus dialetos eram muitos. Adotaremos o português, não aquele que era falado, encarnado na gramática portuguesa, como rezava a cartilha dos tempos bem antigos. Como houve reformas na língua, todos os países lusófonos teriam, a partir de 2009, a

mesma língua para se comunicar. Essa reforma não mudou a essência linguística, pois o modelo é aquele comandado pela norma do estruturalismo formal, ou seja, a famigerada “norma culta”. Houve, por fim, poucas mudanças para os tempos atuais. Esse parágrafo traduz a concepção da existência da língua como processo dinâmico de aprendizagem.

A condição de alfabetização para todos os brasileiros está garantida, na medida em que se consegue fazer a correspondência biunívoca: < som  $\square$  letra >. Teixeira (2013) e Teixeira e Rodrigues (2014) esclarecem essa questão peculiar da aprendizagem da língua materna. As imbricações entre o português e a matemática expandem-se para além da alfabetização. São os novos horizontes que se apresentam no estudo da linguagem e da mente. Propõe-se uma nova linguística universal que tangencie as diversas formas de se comunicar, por meio da matemática, do português, das artes plásticas, da música e assim por diante. Nesse sentido, afirmamos que a Matemática e o Português se estruturam mutuamente.

Cabe lembrar que o estruturalismo a que fazemos referência nesta passagem não é o estruturalismo formal, proposta que, para nossos anseios, já está superada no que diz respeito à universalização das linguagens. Resta identificar o que vamos saber fazer para dar conta do que propomos: a universalização do uso das linguagens. O objeto de pesquisa vem do cerne *configuração topológica*, meio que parece uma bola, de onde começa a rolar o jogo da aprendizagem.

Fundamental nessa concepção é a questão de gênero. A mulher assume o comando no interior do útero e, só após o nascimento do bebê, os cuidados são divididos. Por muito tempo, é a mulher que está presente cotidianamente. Esse aspecto da procriação enfatiza a igualdade de sexos no sentido da divisão e da inserção nas igualdades de participação ativa na sociedade.

Defende-se, portanto, a conexão das interfaces entre as diversas disciplinas escolares no movimento de se criar a pesquisa e sua metodologia no processo de aprendizagem desde a educação infantil até os anos posteriores. Começamos a tecer uma rede nestes primeiros parágrafos. Agora, é necessário esclarecer quais são as agulhas que estamos usando, dentre as quais está a Álgebra Universal.

## 2 | A ÁLGEBRA UNIVERSAL

O começo já foi posto. Matemática, Português, Música e outras linguagens são extensões que se cruzam para dar apoio ao projeto mencionado. Aqui, a música para as linguísticas ovacionadas é tratada pelo ramo chamado Fonética. Essas questões, mais particularizadas, são os temas que geram as interfaces entre as diversas áreas dos conhecimentos, como o entrelaçamento entre Música, Português e Matemática exposto a seguir.

A Álgebra Universal, ramo da Matemática, propõe a criação de outras álgebras

cujo uso permite realizar passagens entre os conhecimentos matemáticos. Esta é uma das vantagens de conhecê-la. Para nossos propósitos, tal articulação, dentro do escopo da ciência matemática, vai nos levar a fazer as passagens entre as “álgebras” existentes e as diversas línguas que nos propomos a universalizar.

Buscam-se melhores condições de vida por meio da resistência ao que é estabelecido fortemente pela lógica sistêmica. Nessa luta, há a reação ao abuso do uso da linguagem ou, de modo mais geral, das linguagens, que vêm ao topo da razão não convencional. Trata-se daquelas dos planos cartesianos e das ideias mirabolantes de uma filosofia que sedimenta a incapacidade de cada um fazer arte. A arte, nesse sentido, é tomada como construção de vida própria e esperançosa. Fazemos a passagem das artes para o pensamento - a percepção abstrata. O aqui e agora de cada um é revertido no desenvolvimento por todos. Individualmente ou coletivamente, fazer a arte de mudar o sistema leva ao País as melhoras significativas nas estruturas de poder.

Na Álgebra Universal, são vários os domínios que formam o todo: subtração e métrica, fechos e ordens, congruências, grupo, anel, estruturas bijetoras e reta discreta. Estas são partes de um todo da Álgebra Universal, a que uma nova estrutura matemática é acrescentada. Agora, o conceito matemático subjacente será estudado à luz desse novo descobrimento. Trata-se de uma nova linguagem introduzida naquelas já existentes mediante expansão de horizontes. A noção deixa de ser a mais antiga e, simplesmente, soma novos conhecimentos a partir do jogo de concretizar três linguagens em um indivíduo. Uma dessas possibilidades vem a seguir.

### 3 | MÚSICA, MATEMÁTICA E PORTUGUÊS

A linguagem da música é incorporada por duas faculdades da criatividade: o pensamento e a linguagem, os quais se fundem nos signos e nas poesias das letras das músicas. De fora, abraça-se o instrumento, a concretude do pensamento e da linguagem e a mediação entre a matéria e o fazer criativo. Nessa filosofia da linguagem, emaranham-se três pontos basilares: o som, a linguagem e os símbolos. Para fundamentar o processo de alfabetização na Língua Portuguesa, na Matemática e na Música, serão feitas algumas demonstrações.

O alfabeto é o material para se aprender a ler e escrever. Mas, além dessa característica material, outras variáveis se entrelaçam ao processo de aquisição da estrutura linguística, e uma delas diz respeito ao modo como a criança lê e escreve. Geralmente, aos seis anos, a estrutura da língua é incorporada, porém esse processo, até chegar a se estabelecer, passa por vários domínios criativos. Os pequenos apresentam essas habilidades sem dificuldade, pois são tão criativos quanto o artista, que vê o mundo à sua maneira, pela criatividade latente. Aos adultos, falta uma visão diferenciada sobre as crianças.

A criança se sai bem nos desenhos, sobretudo em letra de forma, pois, somente

mais tarde, a letra cursiva é experimentada. Com maior sucesso, a variedade dos desenhos infantis é um reflexo da arte que entrelaça a Matemática e o Português. As letras, o desenho dos signos, vão formar as palavras, mas, antes, no caminhar da alfabetização, a criança fala cada letra para a escrita acontecer em algum momento junto com a fala. Assim, reforça-se que, na qualidade de composição de uma letra, a escrita é o signo.

Aqui, entra a música imbricada com a Língua Portuguesa. Cada letra, ao ser pronunciada, é um som (e são 26 sons). Em cada ser, a cantoria dessas entonações é diferente, e é por isso que em cada nome pronunciado há a marca de quem canta ou fala. Alguns desses seres são os cantores.

Agora, ao formar as sílabas, outras cantigas aparecem. Veja-se a palavra *coração*, por exemplo, no trecho da música *As rosas não falam*, de Cartola:

As rosas não falam

Bate outra vez

Com esperanças no meu *coração*[...]

E a mesma palavra cantada por Caetano, no trecho da música

*Coração* vagabundo

Meu coração não se cansa[...]

Cantada ainda por Alceu Valença, na música.

*Coração* bobo

Meu coração tá batendo[...]

Se houver comparação, cada cantor entoava de maneira diferente a mesma palavra. Esta é uma das marcas indelévels que diferencia um sujeito do outro, como seres humanos que são e, mais extensamente, como animais da espécie humana.

A Matemática estrutura a Língua Materna e vice-versa. No caso específico da Matemática, a estruturação acontece quando a criança, por volta dos 6 anos, consegue emitir o som de cada letra e, assim, associa a parte ao todo: as partes (cada letra) e o todo (a palavra). Abaixo, na palavra música, há 6 letras e 6 sons. Vale reforçar que não se acentua a letra *u* por ser desnecessário aos propósitos deste texto. Teixeira (2013) amplia o tema.

m u s i c a



Só para ilustração, enfatiza-se a correspondência, um a um, entre cada letra e som emitido, já que, resumindo, para cada letra há um som. Os símbolos são chamados *figuras de som*, são algumas notas musicais. Importante frisar que a criança só está

alfabetizada quando consegue fazer essa relação entre o som de cada letra e a letra do alfabeto correspondente.

Matemática, Música e Língua materna se entrelaçam para configurar um dos aspectos da cidadania plena: a comunicação entre os pares e a sociedade. Pode-se ir além na discussão entre as facetas musicais, matemáticas e linguísticas, já que todas as figuras têm um nome:



Relacionam-se ainda com os números que indicam o tempo de duração de cada nota. Por exemplo, a semibreve  $\bullet = 1 = 1/1$  é uma fração, é a figura de maior valor. As outras notas são  $1/2$ ,  $1/4$  etc., da principal ao inteiro 1, que é a semibreve. A ilustração, a seguir, mostra esses relacionamentos.



Estas são apenas algumas considerações entre os símbolos matemáticos e os nomes em português das notas musicais, uma vez que o campo de exploração entre essas modalidades de conhecimento extrapola a imaginação. A cada momento, a civilização cria novos conhecimentos ou ultrapassa as condições dos existentes como passagens para novas ideias se fertilizarem na mente humana.

Uma nota de destaque é a relação que os músicos têm com o público, seja por meio da voz, seja por meio do instrumento. Eles são, na maioria das vezes, festejados e ovacionados e mantêm uma interação de dar inveja aos mais incautos. Seria de bom grado que as autoridades que comandam a educação no País aproveitassem essa comunicação afetuosa e tentassem mudar a imagem pouco alvissareira que o público em geral tem dos matemáticos e dos linguistas. Essa situação de desânimo geral em relação às duas disciplinas se reflete no desempenho dos alunos, na capacidade de exercer direitos de respeitabilidade perante o não saber cristalizado pelos mitos e pelos preconceitos em relação ao desempenho nessas duas áreas. As agulhas, o jogo das linguagens e a criança cientista brincando de olhar o caleidoscópio começando a funcionar são pressupostos a serem esboçados.

#### 4 | A CRIANÇA CIENTISTA

A presença do bebê no útero marca a ascendência atual de alguma pessoa presente a se desenvolver. Nesse ponto inicial de vida, sua percepção, como um todo,

se apresenta aguçada, quando há a primazia do cérebro na constituição do ser a nascer. O pensamento em estado embrionário transcende o tempo, o aqui e agora, mas o corpo é *configurado* em 9 meses, tempo único para os humanos. Começa-se a formar daí para frente o ser pleno a cada momento. Somos, sem sombra de dúvidas, um ser *topológico*.

A criança substancia toda a gama de extensões da arte milenar de marcar o tempo em diversos idiomas e caracteres. A data do nascimento de cada um, por exemplo, prefixada por uma linguagem puramente formal e física, é o momento expresso com números, horas e minutos. Naquele momento exato, não só nasceu como já existia alguém dentro da barriga da mãe. Quem é quem nesse momento de passagem da vida interna para a externa? Vive-se a vida de outro modo? A positividade do ser humano deve ser entendida com base na data do nascimento, marcada por dias e horas meramente estabelecidas, convencionadas?

Propõe-se, assim, a nova linguagem dos sujeitos, os quais, obviamente, existiam antes do nascimento. A vida não deve ser tomada do ser que já vivia antes de alguém determinar sua existência. A criança começa a estender-se no científico exterior. O que era só meu pode e deve ser, com todas as boas extensões, ampliado. Esse interior e essa ampliação social acarretam a viagem de cada um durante os anos da sua existência.

Mas a ciência atual não pensa assim. Digo, há cientistas que compactuam com a representação humana, na forma de cientista do amanhã, e são contrários à questão posta anteriormente. Porém, o cientista acontece a todo momento, desde a vida no útero da mãe. É indispensável, talvez inconscientemente, pensar que a razão ultrapassa e desconhece a si própria. Eu estaria fora dos meus sentidos? Há o tempo de a razão voltar a si? Volta e meia, rebusca-se o que fazer?

Invertendo, mudando de rumo e diversificando, o pensamento solto abre as asas e quer voar no sempre e no agora. Não é devaneio. Minha questão maior é explicitar essa gratidão comigo mesmo. Dizer o quanto tenho vontade de, efetivamente, ter o outro a meu lado, de maneira aberta, tão próximo de tudo quanto aquilo que não podemos pegar. O que o outro pensa de tudo não sei quase nada. O que o outro faz insurgindo perante o público? Respeito, sigo adiante, procurando em mim essa explicação. Quando vou melhorar em mim e, conseqüentemente, em nós-outros? Esta é uma preocupação demasiada com o outro. No entanto, quero fazer algo que me diga respeito: a saúde educativa de nosso povo.

O cientista nascente tem de participar, nas modalidades de aprendiz e professor, da saúde e da educação, cursos da vida que estreitam a concepção universal de linguagens comuns a serem compreendidas por todos, não por minorias abastadas ou por supostas superfícies difíceis e intransponíveis. Isto é possível quando se supõe que cada uma dessas linguagens individualmente irá formar as possibilidades de diálogos tecnológicos, matemáticos e linguísticos e, mais ainda, a complexidade da condição humana. Cientistas, por afirmação inata, somos todos nós.

Desse modo, mudamos a perspectiva do fazer ciência. Das linguagens particulares de cada ciência, torna-se possível propor questões que avancem no quadro geral de desenvolvimento da civilização. Essa afirmação requer pesquisas fundamentais em novas áreas do conhecimento que podemos dominar como sendo a composição física e material de conhecimentos e fundamentos das ciências como um todo. As considerações feitas até o momento asseguram o sentido da nova linguagem para a educação, como educação para todos, e substitui a versão atual preponderantemente tradicional e incompetente na resolução do problema da educação geral e irrestrita.

## 5 | O SENTIDO DA NOVA LINGUAGEM

O método clássico, tradicional e matemático de fazer ciência será contraposto a outro, sem o método que criara a ciência diversificada. Sem método seria uma questão muito forte. Apresenta-se, então, a eminência da abordagem genética inatista da aprendizagem geral dos conhecimentos acumulados pela civilização numa perspectiva histórica materialista. Algumas vezes, rastreiam-se conhecimentos utilizados para reforçar a análise contraposta, a não historicidade de fazer ciência, na perspectiva não inatista. Referimo-nos a vários precedentes da ciência enquanto detentora do método científico identificado com os pressupostos da matemática pura, os quais se confundem, na medida em que a Matemática acelera a perspectiva do entendimento do Ser, sempre pronto para a inteligência.

Nada nos diz que é essa a nossa perspectiva no aqui e agora. Não valem imposições nessa fase de doutrinação da população. Não se pode, de antemão, considerar o indivíduo inteligente para tudo. Essa é a contraposição básica. O conhecimento faz parte da aprendizagem construtiva que desenvolve a concepção inatista da aprendizagem não fechada e rasurada. O rascunho aqui é superimportante, pois é o que o humano tateia antes de chegar à sua construção ótima. Essa é a metodologia não metodologia, assertiva original. O sim e o não como duplas de Henri Wallon (1979), como o conhecimento do pensamento torna-se ação e acontece.

Continuo escrevendo a construção do conhecimento enquanto pensamento-ação. Falo de mim, o cientista, modelo mais próximo a mostrar a relação sujeito-ciência. Quando criança, ainda vivo as lembranças que tenho do outro. Eu, Tu, a dupla, sentimento que aparece de vez em quando. Trago em mim o cerne da razão e da não razão. Desse modo, o que subjaz ao conhecimento da nova linguagem científica é a dualidade dos sins e dos não, não só da razão. Queremos, pois, o melhor das necessidades básicas de subsistência, a criatividade.

Sobre a metodologia, diremos sim para o entendimento parcial de uma realidade científica identificada e realmente exercida pela maioria dos acadêmicos. Porém, sabemos muito pouco em relação à população do País. No mais, a questão central está apresentada: fazer ciência de outra maneira em contraposição às pesquisas de

“difícil acesso” em decorrência da demanda neoliberal mundial.

Esse método político de menos valia para a educação se estabelece na composição estruturalista formal de fazer a ciência do capital. No caso, é necessário aprender a linguagem da escrita científica: o tema, o objetivo, a justificativa, a metodologia e a conclusão. Trata-se de uma linguagem rígida de pouca percepção em relação à criatividade. E diríamos de pouco uso para os nossos propósitos.

O que é preciso fazer para mudar a situação? Colocar em prática a extensão das cabeças pensantes no fazer as artes no cotidiano, fazer a história de cada um, traçada no coletivo. Não é possível esquecer que comunicar é levar ao mais alto tom a voz dos oprimidos. Isto é fazer as passagens das diferentes linguagens para a linguagem que queremos ver prevalecer, a nossa mais-valia, anunciada no que se pode doar ao próximo que está junto de mim, quando sou eu mesmo, ou ao outro do lado, ou ao tão longe. Escrevo para mim e satisfaço a tensão entre o que preservo como importante em mim. Desse modo, contribuo, de alguma forma, com a ligação efetiva com a sociedade: a construção de um mundo melhor. As críticas a esse texto vão ser muitas. Fico tranquilo quando penso que é essa proposta a ser cumprida: reverter os usos das linguagens universais, questionar o estabelecido.

O português está aí aos trancos e barrancos, assim como a linguagem matemática, no sentido da reprovação em massa. Não é possível esquecer as tão profundas sabedorias dessas disciplinas. Mas o que resta delas? Só a perspectiva de mudança. Sem isso, não conseguiremos alfabetizar a maioria da população no Português e na Matemática.

Essas novas linguagens serão escritas como histórico de cada indivíduo e, depois, como histórico de todos. As interpretações nos levam a compor o novo código ético de comunicação a ser criado, que não é dado antecipadamente, pois muda a cada momento, se renova, ultrapassa o que esperamos de imediato. Já conhecemos a linguagem dos que fazem o mundo rolar ao contrário e dão para trás no subdesenvolvimento das guerras, por exemplo.

Essa é a verdade.

Juntei os panos de

Trapo,

Costurei rede de intrigas.

Fiz de umas línguas as mais

Diferentes alquimias.

Não gostaram.

Agora expresso minha

Alegria.

O capital tecnológico da ciência.

Tens consciência disso

Que digo?

Ultrapassei o ser comum.

Manchas cheias das

Novas tecnologias.

Capitalismo tecnológico

Ultrapassa o índio.

Dentro de mim

Expandem universos astrais!

Cultura

O que é cultura?

Tudo o que está

Nos nossos olhos

Em volta

A natureza visualizada

Bonito, belo

Tudo no que

Quer-se ver!

Este é um momento peculiar para expandir nesse mundo de possibilidades as várias línguas universais. Jorra outro método. “Ser e vida”, responde a ideia certa da possibilidade transformadora das linguagens universais, duas delas expostas a seguir.

## 6 | CIÊNCIA E POESIA

Nem a linguagem ordinária nem a não natural são exemplos de sentenças enunciativas, pois se constituem no paradigma da fala comum dita transformadora. Os aspectos extralinguísticos são considerados. É o acreditar no poder de emancipação do indivíduo, criando as condições de se expressar livremente. Se isto acontecesse,

estaria suplantando a argola que enlaça o ato criativo, a ação e as pujanças das forças antagônicas entre os sentidos e a insuportável opressão do cotidiano formal. Esta é a tendência em relação ao que Ludwig Wittgenstein (1996) afirma em seu segundo livro. Por meio de exemplos, pensa-se a vida por si mesmo, transformando-se pela escrita. Critica-se, então, a crença espalhada e difundida de que ciência tem que ser feita assim, sem a inclusão do materialismo histórico.

Tratar da capacidade de dialogar com o materialismo histórico, mas não com o materialismo científico é uma afirmação de Michel de Certeau (2009). São passagens que Ludwig Wittgenstein (1996) afirma acontecer no interior das linguagens dos usuários de uma mesma língua. Isola-se essa forma de elo existente entre a sociedade produtora de conhecimento e as ações emanadas por toda a gama de operações que fazem da ação transformadora dessa coletividade a ciência. Para o poeta José Saramago (2014, s/p), “Existe um tempo fora do tempo mecânico de todos os dias”. Outro despertar de José Saramago (2014, s/p), “A felicidade consiste em dar passos em direção a si mesmo e olhar o que você é” sobre as instigantes conexões entre a poesia e a linguagem científica materialista.

Não é que a ciência se contradiz em muitas coisas? Por exemplo, o tempo e o espaço não são a 4ª dimensão para o pressuposto da ciência física. Se fosse, não estariam na mesma raiz quantitativa e espacial. Nas três dimensões, linha, plano e espaço, o tempo já se faz presente. Quer queira quer não, vivemos no mesmo momento que diz respeito a todos, como as três dimensões antes consideradas. Este é o espaço comum que dividimos. O tempo físico do nascimento antes da data estabelecida é um tempo de todos. Tenho dito, 9 meses. Convivemos com essa e outras contradições científicas. Resta-nos criar muitas coisas que possam mudar a atmosfera conservadora atual.

## 7 | CONCLUSÕES

No espaço que respiramos, vivemos e sentimos as relações com os outros, o que não é só tridimensional. Existe a quarta dimensão, a matéria. Somos nós, móveis, em geral, os objetos que comandam essa trajetória do humano. Por esses motivos, mais do que necessário é delinear as últimas considerações. São as linguagens universais que comandam o nosso corpo e traçam redes caleidoscópicas de universos. Esse conhecimento matemático, o universo, se refere a algo mais abrangente. Dizem até que a língua matemática é universal. Mas afirmamos que toda língua tem seu universo de aplicação e, por isso, são também universais. Essa proposição contempla a necessidade de tecer a nova linguagem para a educação, universos particulares que se agitam na base de novas buscas para a demanda atual de solução dos sufocos e das transformações sociais que vivemos nos tempos atuais.

*A filosofia das passagens* institui a nova linguagem educacional, na medida em

que objetiva novos parâmetros para o enlace entre sujeito-interior-exterior. É essa trinca que vamos privilegiar. A passagem do interior de cada indivíduo, acarretando o estudo do corpo tomado na sua complexidade filogenética, expõe as condições dos processos de estudo minucioso das psicogêneses, os pensamentos alternados pelas relações de cognição entre suas vertentes cerebrais. Passamos, assim, do corpo complexo para sua interação com o exterior, a sociedade e sua infalível dinâmica de estar dentro e fora desse processo que atravessa a trinca antes enunciada. Sujeito-interior-exterior. Nós, humanos, não só vivemos de pensamentos e raciocínios formatizados, visto que passamos a conhecer as possibilidades que a beleza natural nos oferece. A Geografia exposta aos olhos é um exemplo de como uma disciplina pode ser vista de maneira diferente em nossas novas abordagens metodológicas.

As artes plásticas expõem em nossos sentimentos o despojar das cores que estão sujeitas ao pincel e à deriva da cabeça criativa. Qual linguagem escolher nesse caso para entrelaçar as outras infinitas possibilidades de linguagens universais? Matemática, Português e assim por diante, vamos incorporando o que há de melhor nesse mundaréu otimizado.

Finalizando, o educador transcendente opera na projeção do vir a ser. Assim, construímos os nossos campos de atuações conforme as ideologias e as filosofias com as quais mais nos afinamos. A partir daí, desde muito tempo atrás, esses conhecimentos produzidos e materialmente salvaguardados pela humanidade nos dizem o que fazer, sem sobremaneira articular essa presença individual aos nossos pares que navegam na mesma linha e em outras, as quais, sem dúvida, fazem a história de cada um ser amplamente divulgada e selecionada no que desejamos ver renascer: a força interior na construção de um homem forte e bastante aguerrido para sobreviver as agruras e os desafios do nosso tempo.

## REFERÊNCIAS

CERTEAU, M, de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. 16. ed. Tradução de Ephraim. Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. Tradução de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. Disponível em: [http://pt.slideshare.net/siaromjo/saramago-ensaio-sobre-a-segueira?qid=57c3cee2-68db-4372-8b9e-79ac108186ee&v=&b=&from\\_search=10](http://pt.slideshare.net/siaromjo/saramago-ensaio-sobre-a-segueira?qid=57c3cee2-68db-4372-8b9e-79ac108186ee&v=&b=&from_search=10). Slide 24, 27 de 30. Acesso em: 14 abr. 2014.

TEIXEIRA, M. L.C. **Ateliê de Matemática**: transdisciplinaridade e educação matemática. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2013.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, J. do N. A leitura e a escrita: imbricações entre a língua materna e a matemática. In: TEIXEIRA, M. L. C (Org.). **Educação matemática**: interseções. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Tradução de J. Seabra Dinis. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

## BRINQUEDOTECA HOSPITALAR: O BRINCAR COMO ESTRATÉGIA INTERDISCIPLINAR

### **Flávia de Castro Caixeta**

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão,  
Departamento de Enfermagem  
Catalão – Goiás

### **Kamylla Guedes Sena**

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão,  
Departamento de Enfermagem  
Catalão – Goiás

### **Tiago Gonçalves Côrrea**

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão,  
Departamento de Psicologia  
Catalão – Goiás

### **Fernanda Duarte Pinheiro**

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão,  
Departamento de Psicologia  
Catalão – Goiás

### **Vanessa Arruda Pires**

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão,  
Departamento de Psicologia Catalão – Goiás

### **Karina Pereira da Silva**

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão,  
Departamento de Psicologia Catalão – Goiás

### **Juliana Martins de Souza**

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão,  
Departamento de Enfermagem  
Catalão – Goiás

### **Janaína Cassiano Silva**

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão,  
Departamento de Psicologia  
Catalão – Goiás

**RESUMO:** O brincar é propulsor do desenvolvimento humano, pois, quando a criança brinca, ela apreende o mundo à sua volta e participa ativamente da cultura lúdica e de uma cultura construída com seus pares. O objetivo desde trabalho é descrever o funcionamento do projeto de extensão “Brinquedoteca Hospitalar: atuação interdisciplinar” e a efetivação das atividades desenvolvidas a partir das vivências de acadêmicos da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFG/RC). As atividades do projeto foram iniciadas em agosto de 2014 e participam do projeto acadêmicos do curso de Enfermagem, Psicologia e Pedagogia da UFG/RC. O projeto conta com oficinas, jogos, brincadeiras de carrinhos, casinha, bonecas, além de momentos com músicas e filmes infantis. Neste sentido, ressaltamos que o brincar influencia também na redução do estresse, na melhoria das relações e na adequada adaptação à internação, preservando a autonomia da criança em fantasiar e aprender mesmo em processo de tratamento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brinquedoteca hospitalar. Brincar. Interdisciplinar. Pediatria.

**ABSTRACT:** Play is a propeller of human development, because when the child plays, he seizes the world around him and actively participates in the culture of play and a culture built with his peers. The purpose of this work

is to describe the operation of the “Hospital Brinquedoteca: interdisciplinary action” extension project and the effectiveness of the activities developed from the academic experiences of the Federal University of Goiás / Regional Catalão (UFG / RC). The project activities began in August 2014 and participate in the academic project of the Nursing, Psychology and Pedagogy course at UFG / RC. The project counts on workshops, games, carriages, little houses, dolls, as well as moments with songs and children’s films. In this sense, we emphasize that playing also influences the reduction of stress, improving relationships and adapting properly to hospitalization, preserving the child’s autonomy in fantasizing and learning even in the treatment process.

**KEYWORDS:** Hospital brinquedoteca. Play. Interdisciplinary. Pediatrics.

## 1 | INTRODUÇÃO

A infância é um período essencial na vida humana, é onde se inicia o processo de construção da personalidade. O brincar faz parte do cotidiano das crianças, e torna-se a base para conseguir uma infância saudável (LEDO et al., 2015).

O brincar é propulsor do desenvolvimento humano, pois, quando a criança brinca, ela apreende o mundo à sua volta e participa ativamente da cultura lúdica e de uma cultura construída com seus pares. O brincar permite à criança exercitar suas capacidades e desenvolver os aspectos motores, cognitivos e sócio afetivos (LIMA et al., 2015).

Ademais, o brincar estimula o desenvolvimento sensório-motor, a cognição, o vínculo social, e permite que a criança conheça e descubra o mundo à sua volta. O ato de brincar não deve ser visto só como um meio que promove a distração da criança, mas também como um método terapêutico que permite com que a criança expresse de forma natural seus sentimentos, vindo a extravasar o modo como ela enxerga o próprio tratamento, amenizando assim os traumas da internação (PALMA; BRANDOLT; GONÇALVES, 2012).

O brinquedo, no hospital, assume as funções importantíssimas, ao trabalhar com recursos lúdicos, nas histórias, fantoches, pinturas, a criança irá expressar como ela lida com as emoções, utilizando-se dos significados que ela traz consigo (OLIVEIRA; DIAS; ROAZZI, 2003). Além disso, o brincar é importante na formação de uma coletividade infantil, na independência, “[...] para educar no amor ao trabalho, para corrigir alguns desvios comportamentais [...]. Todos esses efeitos educativos se baseiam na influência que o jogo exerce sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação da sua personalidade” (ELKONIN, 2009, p.421).

Estudos comprovam que a brinquedoteca no cotidiano hospitalar traz mudanças significativas, pois tornam as crianças mais ativas, mais desinibidas, menos queixosas e mais colaborativas, por isso, passam a sorrir mais, colaboram nos exames, no tratamento médico, na aceitação alimentar, fortalecem o vínculo com a equipe,

e, conseqüentemente influenciam na nova imagem de seus cuidadores sobre a hospitalização (BRITO; PERINOTTO, 2014).

A hospitalização impõe à criança e ao seu acompanhante a vivência de situações novas, como rotina padronizada, procedimentos invasivos, afastamento do ambiente familiar e social, mudanças estas que podem ser prejudiciais, pois causam uma ruptura na rotina de vida da criança (LIMA et al., 2015). A manutenção das atividades de brincadeira para as crianças hospitalizadas é reconhecida como importante ferramenta para melhora do enfrentamento positivo em relação à doença e ao tratamento (SILVA; CABRAL, 2015; BRITO; PERINOTTO, 2014).

No Brasil, a Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedoteca nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação. O Art. 3º coloca que a brinquedoteca é um espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar, contribuindo para a construção e/ou fortalecimento das relações de vínculo e afeto entre as crianças e seu meio social (BRASIL, 2005).

A brinquedoteca permite que a criança estabeleça uma nova perspectiva do hospital. Através dela a criança é preparada para vivenciar situações as quais ela não estava familiarizada. Possibilita por meio da brincadeira o progresso do desdobramento da infância e pode coadjuvar na sua recuperação (MORAES, 2013).

Considerando a importância da brinquedoteca hospitalar, foi proposto o projeto de extensão intitulado Brinquedoteca Hospitalar: atuação interdisciplinar. O objetivo deste trabalho é descrever o funcionamento do projeto de extensão “Brinquedoteca Hospitalar: atuação interdisciplinar” e a efetivação das atividades desenvolvidas até o momento, trazendo as vivências de acadêmicos da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFG/RC).

## 2 | METODOLOGIA

As atividades do projeto foram iniciadas em agosto de 2014 e participam do projeto acadêmicos do curso de Enfermagem, Psicologia e Pedagogia da UFG/RC. A atuação da equipe de voluntários do projeto tem sido de grande importância na consolidação dos objetivos propostos, na inserção do brincar, na manutenção e funcionamento da brinquedoteca e sua divulgação.

Para a realização das ações propostas foi reorganizado um espaço já existente na unidade de Pediatria, para tornar-se a brinquedoteca, realizando adaptações para tornar o ambiente mais propício à interação entre as crianças, e ao brincar, como disposição de mesas e cadeias, decorações infantis.

O desenvolvimento das atividades ocorre de segunda a domingo no período matutino e vespertino, no horário de 9h às 12h e 14h às 17h, em que os voluntários e bolsistas são divididos em uma escala semanal, afim de não comprometer outras

atividades acadêmicas.

A rotina baseia-se em verificar nos prontuários informações de saúde, idade, sexo, e outras informações que poderiam influenciar a brincadeira. É realizada a desinfecção dos mobiliários e brinquedos que estão expostos, organizado o espaço e oferecida atividades de recreação às crianças. Sempre é respeitado o interesse e motivação de cada uma às atividades, sendo selecionadas as mais brincadeiras e brinquedos adequados a faixa etária de desenvolvimento e disponibilidade na brinquedoteca.

Ao finalizar as atividades diárias, os brinquedos podem permanecer com a criança, caso deseje, possibilitando a brincadeira na ausência dos acadêmicos e por um tempo prolongado. Os brinquedos e ambientes da brinquedoteca são higienizados e desinfetados diariamente com água e sabão e álcool 70%, para evitar a proliferação de infecções.

Também são realizados grupos de estudos, discussões e/ou oficinas mensalmente sobre temas pertinentes ao trabalho desenvolvido, como condutas no ambiente hospitalar, desenvolvimento infantil, práticas lúdicas, contação de história, dentre outros.

O controle das atividades e a frequência dos voluntários são registrados diariamente pelos acadêmicos no livro ata, servindo como instrumento de comunicação entre os participantes deste projeto e, que foi usado para coleta de algumas informações que serão descritas adiante.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

São atendidas aproximadamente 500 crianças por ano. As faixas etárias predominantes foram de lactentes (29 dias a 1 ano), infantes (1 a 3 anos) e pré-escolares (3 a 5 anos), com predominância do sexo masculino.

O projeto conta com oficinas (desenho, pintura, histórias), jogos (bola, boliche, dominó, quebra-cabeça, encaixar peças), brincadeiras de carrinhos, casinha, bonecas, além de momentos com músicas e filmes infantis. As recreações são realizadas no próprio leito do paciente ou no espaço da brinquedoteca, respeitando a vontade de cada criança e suas limitações.

No que tange às mudanças de comportamentos dos pacientes na brinquedoteca, é possível contemplar a melhoria na aceitação do ambiente hospitalar, no vínculo e afetividade tanto da criança/adolescente como também da própria família.

O brinquedo e a brincadeira, como recurso terapêutico para oferecer oportunidades à criança, de interagir e lidar com mais facilidade nas diversas situações traumáticas, desde a separação familiar e os procedimentos invasivos dolorosos, até a capacidade de desenvolver um vínculo mais afetivo com a equipe multiprofissional envolvida. Desta forma, entendem o que acontecerá com eles, diminuindo o medo e resistência

do tratamento (DE PAULA; COSTA, 2014).

Outros estudos apresentam resultados semelhantes visto que, o impacto de uma brinquedoteca hospitalar repercute facilitando a comunicação entre profissionais da saúde, criança e seus familiares, pois propiciam tranquilidade, descontração, descanso e aumento da segurança (RIBEIRO; BORBA; REZENDE, 2009; NUNES et al., 2013).

Os brinquedos nas instituições hospitalares, são de uso compartilhado, oferecendo assim o risco de infecção hospitalar cruzada às crianças que os manuseiam. Considerando isto, a escolha dos brinquedos também deve se atentar ao material do brinquedo (plástico, rígido e não porosos) e a possibilidade de limpeza e desinfecção. É necessário lavar e desinfetar os brinquedos entre cada uso, se não puder ser lavado, não é apropriado (GESSNER et al., 2013).

Em casos de crianças com infecções que podem ser transmitidas à outras crianças, é interessante que o brinquedo seja levado até elas, possibilitando que todas sejam incluídas nas atividades. No entanto, é de extrema necessidade a higienização antes e depois do uso, assim como um registro adequado desta rotina (GESSNER et al., 2013).

Alguns acompanhantes aguardavam com expectativa o início das atividades desenvolvidas na brinquedoteca, pois consideravam tratar-se de um período de descontração da criança, podendo também ser um momento de descanso para eles, uma vez que a internação é desgastante tanto física, quanto psicologicamente para ambos. A brinquedoteca é apontada como promotora de bem-estar, adesão ao tratamento e redução da ociosidade e desenvolvimento integral no contexto hospitalar (SCHNEIDER; MEDEIROS, 2011; LIMA et al., 2015).

Além do impacto positivo com as crianças e acompanhantes, o reconhecimento da equipe de enfermagem é significativo quanto a importância da brinquedoteca hospitalar, pois a atividade lúdica abre caminhos para a humanização, acolhimento e fortalecimento dos sujeitos envolvidos na internação (NUNES et al., 2013).

No que tange as equipes interdisciplinares que atuam nas brinquedotecas, nota-se que a avaliação é positiva. O compartilhamento de saberes proporciona um crescimento profissional, fazendo com que o brinquedista atinja seus objetivos terapêuticos e, a atuação como facilitador do brincar aconteça de forma mais condizente com o espaço hospitalar (LIMA et al., 2015).

## 4 | CONCLUSÕES

A brincadeira no contexto hospitalar tem grande relevância para a criança, visto que, as crianças não compreendem os fatores da doença e da internação, predominando os sentimentos de separação das fantasias e ambiente, dificuldades de sentir prazer e aprender. Diante disto, o brincar influencia também na redução do estresse, na melhoria das relações e na adequada adaptação à internação,

preservando a autonomia da criança em fantasiar e aprender mesmo em processo de tratamento. Além disto, o brincar é uma ferramenta interdisciplinar importante, podendo ser terapêutico na atuação de diversos profissionais.

## 5 | RESPONSABILIDADE AUTORAL

Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal nº 11.104 de 21 de março 2005. **Dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11104.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2016.

BRITO, L. S.; PERINOTTO, A. R. C. **O brincar como promoção à saúde: a importância da brinquedoteca hospitalar no processo de recuperação de crianças hospitalizadas.** *Revista Hospitalidade*. São Paulo, v. XI, n. 2, p. 291 - 315, 2014.

DE PAULA, N. M.; COSTA, E. **Brinquedoteca hospitalar e a importância da higienização dos brinquedos.** Disponível em: <[www.uemg.br/openjournal/index.php/SCIAS/article/download/589/pdf](http://www.uemg.br/openjournal/index.php/SCIAS/article/download/589/pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2016.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo.** Tradução de Álvaro Cabral. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009 (Coleção textos de psicologia).

GESSNER, R.; GRUCHOUSKEI, F.; BARRICHELO, J.; BARROS, C. B. FREIRE, M. H. S. **Protocolo de desinfecção de brinquedos em unidade de internação pediátrica: vivência acadêmica de enfermagem.** *Cienc Cuid Saúde*, v. 12, n. 1, p. 184-188, 2013.

LEDO, J. O.; NOGUEIRA FILHO, J. J.; PIMENTA, M. N. M.; SILVA, W. P. C.; SILVA, K. P. M. **Brincar terapêutico: subsídio para o enfrentamento da hospitalização infantil.** Disponível em: <<http://faculdadeguanambi.edu.br/wpcontent/uploads/2015/12/BRINCARTERAP%C3%8AUTICO-SUBS%C3%8DDIOPARA-O-ENFRENTAMENTO-DAHOSPITALIZA%C3%87%C3%83OINFANTIL.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

LIMA, M. B. S.; OLIVEIRA, L. S. M.; MAGALHÃES, C. M. C.; SILVA, M. L. **Brinquedoteca hospitalar: a visão dos acompanhantes de crianças.** *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, v. 17, n. 1, p. 97-107, 2015.

MORAES, M. S. de. **A brinquedoteca hospitalar como iniciativa de humanização para crianças hospitalizadas.** Disponível em: <[http://midia.unit.br/enfoque/2013/ET8/A\\_BRINQUEDOTECA\\_HOSPITALAR\\_INICIATIVA\\_HUMANIZAÇÃO\\_CRIANÇAS.pdf](http://midia.unit.br/enfoque/2013/ET8/A_BRINQUEDOTECA_HOSPITALAR_INICIATIVA_HUMANIZAÇÃO_CRIANÇAS.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2016.

NUNES, C. J. R. R.; REBELO, H. D.; FALCÃO, D. P.; PIKANÇO, M. R. A. A importância da brinquedoteca hospitalar e da Terapia Ocupacional sob a óptica da equipe de enfermagem de um hospital público do Distrito Federal. *Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos*, v. 21, n. 3, p. 505-510, 2013.

OLIVEIRA, S. S. G.; DIAS, M.G.B.B.; ROAZZI, A.; O Lúdico e suas Implicações nas Estratégias de Regulação das Emoções em Crianças Hospitalizadas, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v16n1/16794.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

PALMA, M. G.; BRANDOLT, C. R.; GONÇALVES, C. S. O retrato sobre uma brinquedoteca hospitalar utilizando diário de campo de acadêmicos de Psicologia. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/>>

sepe2012/Trabalhos/7156.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

RIBEIRO, C. A.; BORBA, R. I. H.; REZENDE, M. A. O brinquedo na assistência à saúde da criança. In: FUJIMONI, E.; OHARA, C. U. S. Enfermagem e saúde da criança na atenção básica. Barueri: Manole; 2009. cap. 13, p. 287-327.

SCHNEIDER, C. M.; MEDEIROS, L. G. Criança hospitalizada e o impacto emocional gerado nos pais. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 2, n. 2, p. 140-154, jul./dez. 2011.

SILVA, L. F; CABRAL, I. E. O resgate do prazer de brincar da criança com câncer no espaço hospitalar. Rev Bras Enferm., v. 68, n. 3, p. 391- 397, 2015.

## AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO ARACATI/CE: DO IDEAL AO POSSÍVEL

### **Catarina Angélica Antunes da Silva**

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Fortaleza - Ceará

### **Gilson de Sousa Oliveira**

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Fortaleza - Ceará

### **Enéas de Araújo Arrais Neto**

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Fortaleza - Ceará

### **Tânia Serra Azul Machado Bezerra**

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Fortaleza - Ceará

**RESUMO:** Este trabalho faz referência à atual função do coordenador pedagógico das escolas da Educação Básica e problematiza, de modo especial, o trabalho desse profissional nas escolas do município de Aracati/CE. Parte-se da seguinte indagação: os coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Aracati/CE têm consciência da sua função e agem de acordo como determina os pressupostos dessa função? Tem como objetivo principal avaliar o trabalho desse profissional nas escolas municipais do município supracitado a fim de averiguar como agem e se o seu trabalho está de acordo com os pressupostos defendidos para essa função na atualidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico

e documental, fundamentada em autores que se debruçam sobre essa temática, a exemplo de Placco (2003), Almeida (2003), Christov (2007), Libâneo (2004), dentre outros. É também um estudo de caso que usou como procedimentos metodológicos, questionários semiestruturados, depoimentos e observações na prática educativa. Constatou-se que além da maioria não terem recebido adequadamente uma formação para a função que exercem, o trabalho desse profissional se confunde com atividades que tangenciam as suas principais atribuições o que levou ao entendimento que se faz urgente regatar o papel desse profissional por meio de ações coordenadas e articuladas por meio de políticas públicas de formação continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho Docente. Coordenador Pedagógico. Atribuições. Políticas Públicas.

**ABSTRACT:** This work refers to the current role of the pedagogical coordinator of the Basic Education schools and problematizes, in a special way, the work of this professional in the schools of the municipality of Aracati / CE. The following question arises: Are the pedagogical coordinators of the municipal schools of Aracati / CE aware of their role and act in accordance with the presupposition of this function? Its main objective is to evaluate the work of this

professional in the municipal schools of the aforementioned municipality in order to find out how they act and if their work is in accordance with the assumptions defended for this function at the present time. It is a qualitative research of a bibliographical and documentary character, based on authors who study this theme, such as Placco (2003), Almeida (2003), Christov (2007), Libâneo (2004), among others. It is also a case study that used as methodological procedures, semi-structured questionnaires, statements and observations in educational practice. It was found that in addition to the majority did not receive adequate training for the function they perform, the work of this professional is confused with activities that tune their main attributions, which led to the understanding that it is urgent to regroup the role of this professional through coordinated actions and articulated through public policies of continuous training.

**KEYWORDS:** Teaching Work. Pedagogical Coordinator. Assignments. Public policy.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa do tipo qualitativa, realizada em 2015 na rede de escolas públicas do município de Aracati, cujo objetivo é investigar a ação do coordenador pedagógico no seu cotidiano escolar por meio de observações, entrevistas e contato direto do pesquisador com a situação pesquisada revelando encontros e desencontros que norteiam o dia-dia escolar.

Tem-se como objetivo geral investigar as especificidades do cotidiano escolar, utilizando assim métodos capazes de investigar dentro dos objetivos específicos: Verificar como os coordenadores pedagógicos se apropriam das normas oficiais, regulamento e inovações. Investigar o que dificulta a execução das normas oficiais. Analisar como se dá a orientação pedagógica junto aos professores. Sondar acerca do atendimento e orientação à família. Pesquisar sobre a seleção e posse no cargo de coordenador escolar e sua formação para execução do cargo.

Os referenciais teóricos utilizados neste trabalho são Placco (2003) e Almeida (2003) que socializam reflexões e questionamentos em busca de melhorias da prática dos coordenadores pedagógicos, Christov (2007) que explora acerca do coordenador pedagógico e sua contribuição para a formação do docente, Libâneo (2004) que apresenta elementos básicos para conhecimento da organização escolar e outros.

Esta pesquisa contém diversos registros sobre a fala de coordenadores pedagógicos no aspecto de seleção e posse do cargo, seu trabalho junto à veiculação dos conteúdos curriculares, estratégias de orientação de professores na sua prática pedagógica e estratégias para manter a família presente no processo de formação e ensino aprendizagem do aluno.

As considerações finais ressaltam a importância do papel do coordenador pedagógico, assim como os resultados obtidos na pesquisa serão de grande importância para o delineamento de políticas públicas que auxiliem no processo de seleção de coordenadores pedagógicos das escolas públicas do município de Aracati,

sua atuação e formação, trazendo também melhoria na sua relação com a comunidade resultando assim na qualificação do processo ensino-aprendizagem.

## 2 | METODOLOGIA

O presente artigo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa realizada no município de Aracati-Ce, com utilização de entrevista semiestruturada aplicada em campo, na qual foi necessária uma interação entre o pesquisador e o ser pesquisado dando assim essência ao objeto de estudo e a construção de um produto por meio de descobertas. Para a realização da entrevista foram realizadas visitas em seis escolas do município de Aracati que ficam próximas ao Centro e que possuem um grande número de alunos dos mais variados setores econômicos e sociais. Em meio a essas visitas foi feita a observação do dia-dia do coordenador pedagógico e a aplicação de um questionário, já que se trata de uma entrevista semiestruturada.

Segundo Minayo (2009, p.65):

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos atestados de óbitos e outros; (b) os segundos que são objetos principais da investigação qualitativa referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam de reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.

Por este motivo, apresentado por Minayo, foi escolhido a entrevista como meio investigativo para coletarmos dados referentes ao processo de escolha do coordenador pedagógico e para que, por meio do diálogo, informações acerca da sua realidade diária, a fim de refletirmos e confrontarmos com teorias já estudadas e defendidas.

Os temas abordados no roteiro da entrevista foram voltados para o perfil do coordenador pedagógico, levando em consideração dados como: idade, sexo, tempo de serviço na educação, formação, tempo de atuação como coordenador pedagógico e processo seletivo para assumir o cargo. Já na segunda parte do roteiro, foi investigado o cotidiano do coordenador pedagógico.

## 3 | PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O coordenador pedagógico é o profissional responsável em acompanhar, dar suporte e orientar os professores que atuam na escola. Dentro do quadro organizacional localizam-se abaixo do diretor, fazendo elo entre direção e professores vindo assim a ter uma participação no processo educacional no momento em que a Secretaria de Educação verifica que para os alunos terem bom êxito eram necessários professores bem estruturados e organizados pedagogicamente.

Essa estrutura é representada, segundo (LIBÂNEO 2001), de acordo com o

organograma abaixo, que apresenta a relação entre vários setores, funções de uma organização e serviço, haja vista que pode variar de acordo com a legislação dos Estados e Município obviamente.

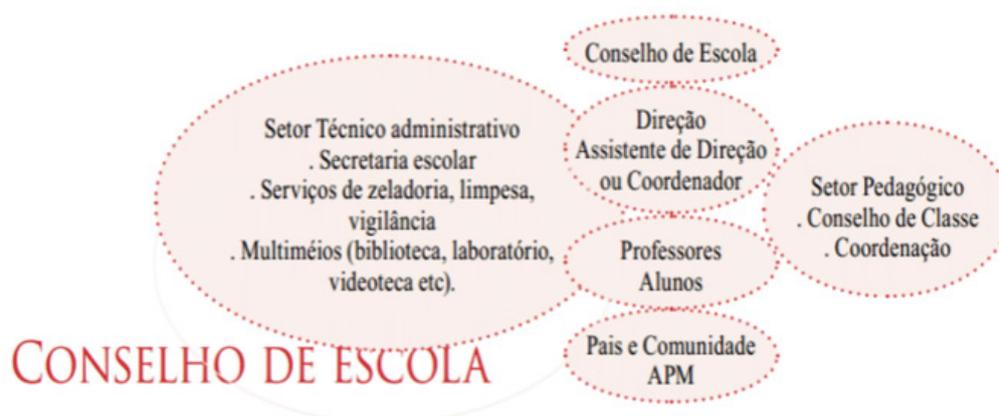


Figura 01 – Organograma Básico de Escolas

Fonte: LIBÂNEO, 2001

Ainda sobre o papel do coordenado pedagógico na escola, Libâneo (2001) traz o seguinte conceito:

O coordenador pedagógico ou professor coordenador supervisiona, acompanha assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho ao trabalho interativo com os alunos. Há lugares em que a coordenação restringe-se à disciplina em que o coordenador é especialista; em outros, a coordenação se faz em relação a todas as disciplinas. Outra atribuição que cabe ao coordenador pedagógico é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola e comunicação e interpretação da avaliação dos alunos.

Verifica-se então que o coordenador pedagógico é cheio de atribuições, pois, além de atender professores pedagogicamente, ele também deve receber e orientar pais e alunos. Outro fator importante é que se a orientação ao professor se dá em todas as disciplinas, o coordenador deve estar em constante formação e estudo para adquirir conhecimentos, dominar estratégias fazendo assim com que educadores reflitam sobre suas práticas pedagógicas.

O que é perceptível também dentro das escolas é que os coordenadores pedagógicos acabam ganhando atribuições que surgem no dia-dia como: substituição de professores que faltam; organização de agendas e horário de laboratórios, sala de vídeo, informática e outros; controlar entrada e saída de alunos; conversar com pais sobre o comportamento de alunos; e outras atividades que acabam desviando a coordenação pedagógica de sua principal atribuição.

É de grande importância a pesquisa feita acerca da rotina do coordenador pedagógico, já que, segundo Placco (2003), “refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico

o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola” (p.47).

Encontramos também na Literatura três compromissos da coordenação pedagógica apontados por Christv (2010), que são: o compromisso de ser gestor do currículo escolar; o compromisso de ser educador junto aos professores; e o compromisso de ser pesquisador como decorrência do seu papel de gestor e de educador.

Mediante este compromisso, é necessário que o gestor coordenador conheça e analise questões centrais da cultura contemporânea e construa análise sobre as demandas atuais para a escola manter garantia de tempo e espaço da educação continuada. O coordenador deve também planejar, executar e realizar experiências e buscar soluções para problemas que envolvem o professor buscando criar harmonia entre o grupo de trabalho e estar sempre a estudar.

Segundo Serpa (2011, p. 14), o coordenador uma “vive crise de identidade”, pois, em seu cotidiano, realiza tarefas que não concernem com a sua principal função: formação docente. Este profissional, muitas vezes, realiza tarefas que não lhe competem: cuidar de questões financeiras e burocráticas, substituir os professores que faltam, ser o ajudante do diretor, um inspetor que detecta problemas de comportamento dos discentes e docentes.

É necessário um olhar para a realidade da coordenação pedagógica, observando o cotidiano e a realidade de cada coordenador para que ele possa assim fazer uma programação de acordo com o que realmente é primordial de seu cargo, para que o mesmo não venha a cair em frustrações em meio à complexidade de seu cotidiano e possa concretizar suas ações planejadas no projeto político pedagógico da escola, organizando e planejando as ações com professores, pais e alunos.

#### **4 | RESULTADOS**

Para a obtenção de resultados foi feita uma pesquisa com coordenadores pedagógicos do município de Aracati desde o perfil do coordenador até suas atribuições e desafios. Inicialmente foi realizado um levantamento quantitativo obtendo os resultados abaixo.

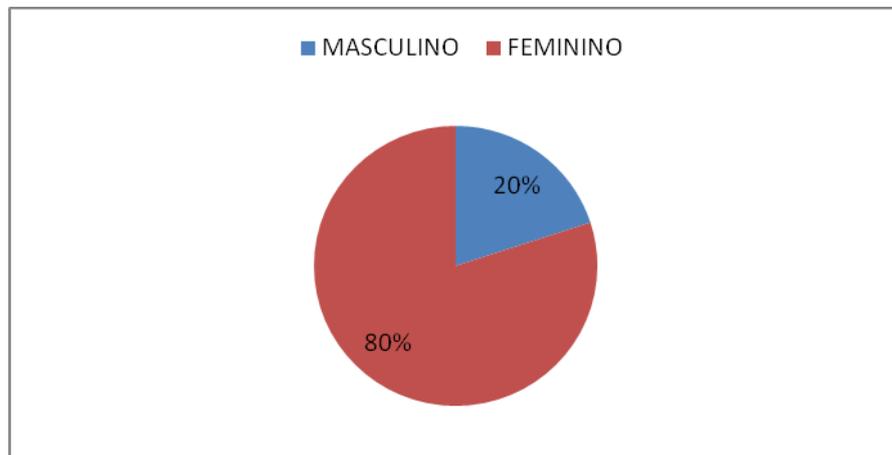


Figura 02 – Gênero do Coordenador Pedagógico

FONTE: O autor (2017)

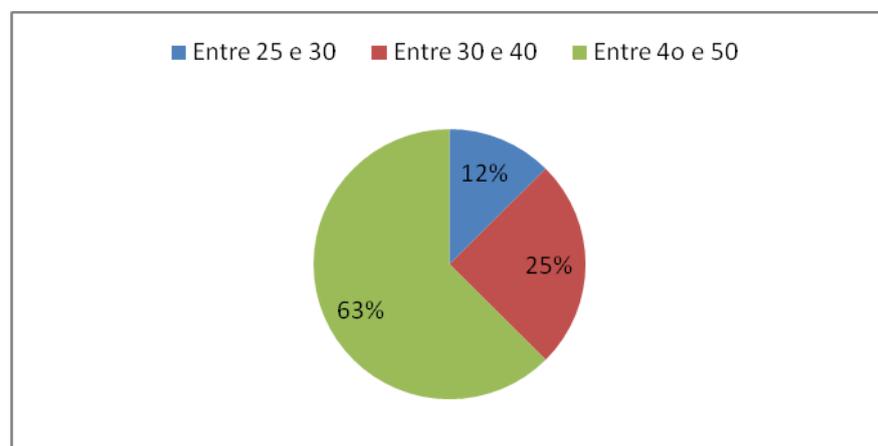


Figura 03 – Idade

FONTE: O autor (2017)

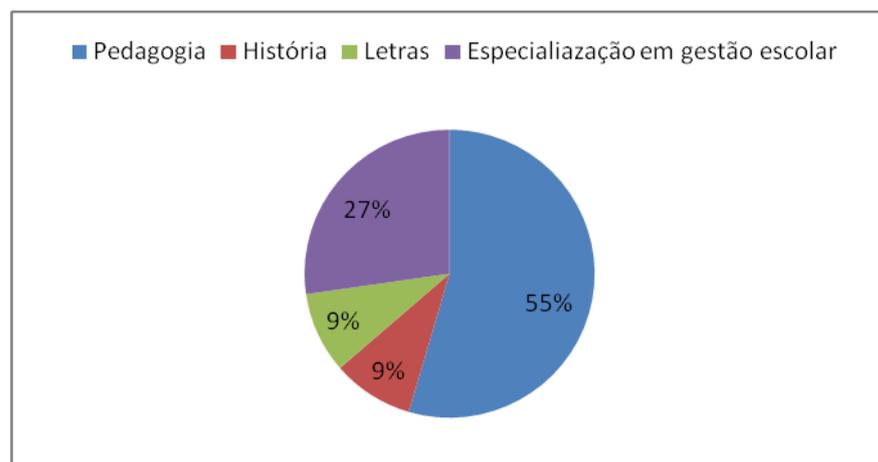


Figura 04 – Formação dos Coordenadores Pedagógicos

FONTE: O autor (2017)



Figura 05 - Antes de assumir o cargo de Coordenador Pedagógico, já tinha experiência em Educação?

FONTE: O autor (2017)

Verifica-se na pesquisa realizada que a maioria dos Coordenadores Pedagógicos do município é do sexo Feminino com faixa etária variando entre 25 a 50 anos. Apesar disso, a pesquisa revela também que apenas 27% dos Coordenadores Pedagógicos entrevistados possuem curso específico na área, vale ressaltar que não estão em desacordo com a Lei de Diretrizes e Bases, LDBEN Nº 9394/96, que determina o seguinte quanto à formação para ocupar o cargo: para atuar na coordenação é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação. E tem como pré-requisito fundamental para o exercício da função, segundo o Art. 67, parágrafo único da referida lei, experiência docente para atuação como Coordenador Pedagógico (BRASIL, 1996).

Sendo assim, os Coordenadores Pedagógicos do Município de Aracati estão de acordo com a lei, já que a maioria deles tem Curso Superior em pedagogia ou Especialização em Gestão e Coordenação escolar e 100% destes, como mostra a pesquisa, tem experiência em docência.

Quanto a forma de ingresso, como mostra o gráfico abaixo, 100% dos entrevistados estão na Coordenação Pedagógica por indicação.



Figura 06 - Forma de Ingresso no cargo

FONTE: O autor (2017)

Dos coordenadores entrevistados, é importante salientar que 80% são professores efetivos do município e mediante seu desempenho, dedicação e experiência são indicados ao cargo de Coordenador Pedagógico.

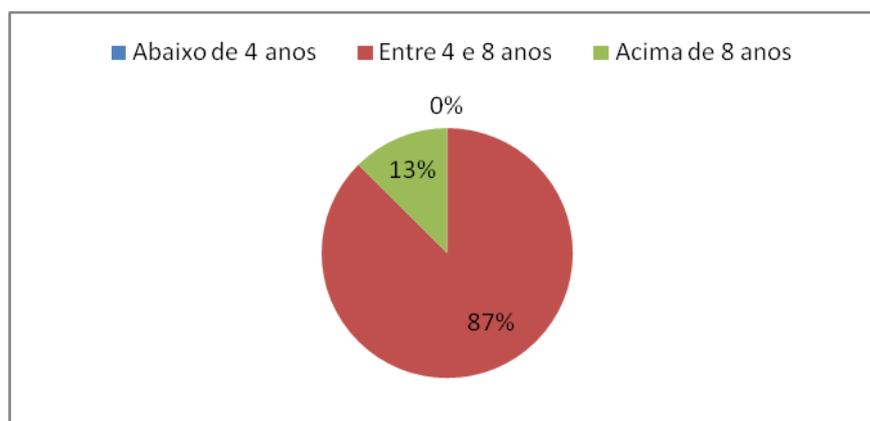


Figura 07 - Tempo no cargo de Coordenador Pedagógico

FONTE: O autor (2017)

Conforme resultado da pesquisa, 87% dos coordenadores pedagógicos do município possuem mais de 08 anos de experiência no cargo. Para NÓVOA (2001), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção saber e a formação”.

Em meio as suas atividades diárias, o Coordenador Pedagógico acaba realizando atividades que não são de sua competência. Para (LIMA et al., 2012), A atuação sem foco nem sempre é a questão da falta de xperiência, mas o que contribui para esta situação é a ausência de nitidez da Legislação educacional. Para verificar esse desvio de função no município de Aracati foram investigadas algumas atividades apresentadas no grafico abaixo.



Figura 08 - Quanto às atribuições do Coordenador Pedagógico

FONTE: O autor (2017)

Duas das 08 coordenadoras entrevistadas destacaram o seguinte sobre as atribuições:

Nosso trabalho não é nada fácil além de dar orientações aos professores que é realmente nossa função temos que, ajudar o coordenador pedagógico quanto à disciplina de alunos, às vezes fazer visitas nas casas quando o aluno apresenta problemas na escola e a família é ausente, temos que auxilia a secretária escolar no período de matrículas, por que falta na escola está faltando um técnico de secretaria, temos que agendar laboratórios, projetor, porque a escola não tem profissional no laboratório. Enfim são multifunções dentro da escola. Coordenadora pedagógica 1)

#### O coordenador 2 diz que:

Além de assumirmos tarefas que não são pertencentes a nossa função, temos uma tarefa que acaba ocupando o dia-dia, que são as constantes reuniões na secretaria de educação, recebendo cobranças, que segundo a coordenadora são exageradas e para ficar atento aos índices.

#### Oliveira (2008) destaca ainda que:

o coordenador pedagógico não tem muito claro como organizar a gestão de sua rotina de trabalho, pois, ele desempenha diversos papéis, de acordo com as necessidades que surgem na rotina escolar. O planejamento de trabalho também é relegado ao segundo plano, já que as emergências vão substituindo o planejamento feito anteriormente, dando ao coordenador um sentimento de incapacidade e de desorganização.

#### O coordenador 3 afirma:

“Fica difícil manter nossa rotina, pois a cada dia que chegamos na escola tem algo novo a fazer. Quando vou para escola já vou pensando na caixinha de surpresa que tenho que resolver, substituir professor que faltou e não comunicou previamente, receber pai de aluno com alguma reclamação, atender os chamados das secretaria de educação, planejar com professor, esse último é o mais difícil, pois sempre temos que desmarcar o planejamento e fica difícil conseguir uma outra data.

O que fica em evidencia nas falas dos coordenadores é que é difícil preparar uma programação para o dia, pois sempre tem alguma emergência que faz com o que o planejamento previsto para aquele dia não seja cumprido, e assim o coordenador tem que ter conhecimento e disposição para manter a escola em equilíbrio e ordem.

Outro problema destacado por Oliveira (2004,p.1132 apud OLIVEIRA, 2008) é que os professores são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, psicólogo, enfermeiro, entre outros. Trazendo ao profissional um sentimento de desprofissionalização e desvalorização do seu trabalho.

Seguindo esse pensamento de Oliveira, foi verificado que 100% dos entrevistados recebem pais na escola, ocasiões nas quais, muitas vezes, aparecem na escola sem agendamento prévio para falar sobre seu filho ou professor e às vezes acabam tomando tempo do coordenador falando de algum problema de casa, aí entra a função do coordenador como psicólogo ou assistente social que vai ajudar e orientar aquele pai.

#### O coordenador pedagógico 3 destaca o seguinte:

“Fazemos reunião de pais trimestralmente no período de entrega de notas para falar sobre rendimento dos alunos e de como os pais podem estar nos ajudando para que seus filhos melhorem seus rendimento. Outras vezes assumimos o papel do coordenador disciplinar quando temos que atender um pai individualmente para

falar de comportamento de aluno. Ainda tem aqueles casos que chamamos o pai e ele não comparece na escola, então temos que nos dirigirmos até a casa dele para conversarmos.”

#### Outro coordenador 4fala:

“Nosso atendimento aos pais acontece mais no período de matrícula, quando temos que conversar com ele para permanência do aluno na escola, pois tem pai que pensa em tirar o filho, pois acha a localização distante, perigosa, acha violenta, aí é onde nós o procuramos para mostrar a realidade da escola e que não é realmente o que ele pensa.

A coordenadora 5 diz que seu trabalho com pais é mais para orientar sobre aprendizagem, pois a coordenação disciplinar desempenha bem seu papel, não precisando assim de sua intervenção.

O Planejamento pedagógico é uma das tarefas primordiais do coordenador pedagógico e, segundo Libâneo (1991, apud LARCHERT), O planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor. É um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social.

O coordenador pedagógico tem também como função acompanhar o trabalho do professor e dar orientações para uma boa execução do plano de curso. Mediante a entrevista, investigou-se então o processo de Planejamento apresentado em seguida.

Todos os coordenadores entrevistados afirmaram que realizam planejamento pedagógico em todas as disciplinas.

Esse é um dos problemas encontrados, pois, como o coordenador vai dar orientações a um professor, se ele não tem formação adequada para aquela disciplina, quebrando assim o elo de orientação. Por isso que o planejamento deveria ser feito por área de conhecimento e não no geral.

De acordo com o Coordenador 1: “O planejamento na escola com o acompanhamento do coordenador acontece correspondendo a 1/3 de sua carga horária. E o que é feito é a verificação do conteúdo ministrado, verificação do andamento da turma.”

O Coordenador 2: “O planejamento acontece quinzenalmente e nesse dia acontece diagnóstico de sala, observação de Conteúdo, oferece subsídios e orientações para o dia-dia.

O Coordenador 3: “O planejamento individual acontece semanalmente com a coordenação, porém os professores tem 7 horas a cada 20 horas para organizar, na escola, suas atividades pedagógicas. Acontece registro de atividades, planejamento de projetos e realizadas orientações para aplicação no dia-dia.

O Coordenador 4: “Acontece planejamento individual e coletivo por área de conhecimento. O individual acontece uma vez por semana. Por área acontece uma vez por mês. Nesse planejamento acontecem orientações para intervenção pedagógica, observação e monitoramento das estratégias combinadas, registro sistematizado, mapeamento dos rendimentos dos alunos, agendamento de aulas de contra turno,

após diagnóstico e marcação de estudo em grupo.

Coordenador 5: “Acontece semanalmente, recolho o conteúdo ministrado, verifico qual a dificuldade do professor em trabalhar com a sala e repasso algumas sugestões para que ele possa minimizar essa dificuldade.

Coordenador 6: “É realizado quinzenalmente e verifico conteúdo ministrado, se é necessário revisar conteúdo, metodologia utilizada, recursos que irá utilizar para fazer agendamento, e sua forma de avaliar.”

Coordenador 7: “Acontece mensalmente em todas as disciplinas, onde vejo com o professor o conteúdo que ele ministrou e vou conferindo com seu plano anual, fazendo intervenções, quando preciso.”

Coordenador 8: “O planejamento individual é realizado toda semana, verifico os casos problemáticos da sala para tomar os devidos procedimentos. Verifico o conteúdo ministrado e metodologia. Passo sugestões de como trabalhar o conteúdo e informações passadas nas reuniões.

Constata-se através dos depoimentos que o trabalho do coordenador está sendo mais de observar, coletar registros e cobrar, pois são poucos os coordenadores que repassam sugestões de trabalho para o professor devido a sua área de formação que diverge da disciplina a qual ele está verificando, com isso seu tempo para investigação e estudo é pouco, já que ele passa todo o seu dia ocupado com tarefas na escola.

## **5 | QUANTO À FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.**

Quanto à formação do coordenador pedagógico, apenas 20% afirmaram que têm formação oferecida pelo município por meio do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa).

Já 80% dos coordenadores entrevistados disseram que não passaram por nenhuma formação de coordenador pedagógico e quando passam por alguma formação é por recursos próprios.

Segundo uma das coordenadoras entrevistadas, o que acontece são apenas reuniões, nas quais um técnico da secretaria repassa estatísticas de resultados e cobra das coordenações esses resultados, mas não apresentam meios e recursos para elas possam por em prática no seu dia-dia.

## **6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio dessa pesquisa, foram verificados os principais desafios encontrados pelos coordenadores municipais de Aracati.

Primeiro, faz-se necessário estabelecer uma forma de seleção ou concurso para que o profissional venha a assumir o cargo, fazendo valer sua experiência, conhecimento para exercer a função e formação adequada.

Em segundo, é necessária a implementação de políticas públicas que especifiquem e determinem quais são realmente as funções do coordenador pedagógico para que este possa cumprir seu papel e atingir seus objetivos que, muitas vezes, não são atingidos, devido ao grande acúmulo de tarefas do profissional.

Verificou-se também que um dos grandes desafios do coordenador pedagógico é a falta de valorização, sendo imprescindível que a Secretaria Municipal valorize o coordenador, assim como também lhe ofereça mais recursos para que ele possa por em prática seu trabalho, além de se fazer necessária a contratação de profissionais que possam dar assistência a esses profissionais, como coordenador disciplinar, Técnicos de secretaria e outros.

Constatou-se também a importância de incentivos e bolsas de estudos para que esse profissional continue em constante formação e contribua também para a formação dos professores, orientando-os da melhor forma possível, para que assim os alunos possam ter melhores rendimentos e um processo de ensino aprendizagem mais eficiente.

Mediante a realização da pesquisa, observa-se a importância que tem um coordenador pedagógico em uma escola, ele é o elo entre pais, professores, alunos e direção e, graças a sua presença, a escola apresenta-se de forma mais organizada, mesmo diante de tantos problemas como baixa remuneração e grande quantidade de tarefas, pode-se perceber que os profissionais que foram entrevistados estão satisfeitos com sua função e gostam do que fazem ao contribuir com a formação de um cidadão que tem a escola como sua segunda família e local no qual irão despertar-se para o futuro.

Entende-se também, por meio desse processo, da importância do coordenador pedagógico ser um profissional que já atua na área da educação, pois a junção da experiência profissional com concepções produzidas no meio acadêmico são forças atuantes no cotidiano do coordenador pedagógico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CHRISTOV, L. H. S. **Coordenação pedagógica: três compromissos e uma rotina.** *Revista nova escola.* 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com/gestao-escolar/formacao-continuada-escola.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2012

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Maria Cecília de Souza Minayo (Organizadora) 28.ed.-Petropolis,RJ: Vozes,2009.

LARCHERT, Jeanes Martins. **O planejamento Pedagógico e a organização do trabalho do docente.** Disponível em:<[http://head.uesc.br/arquivos/pedagogia/didatica\\_tecnologia/](http://head.uesc.br/arquivos/pedagogia/didatica_tecnologia/)>

DIDATICA\_TECNOLOGIA\_I\_unid3.pdf. Acesso em 28/02/2015.

LIBÂNEO, José Carlos. O Sistema de Organização e Gestão da Escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão Escolar – Teoria e Prática. 4ª Ed. Goiânia. Alternativa, 2001.

NOVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2º Ed., Porto, Portugal, Editora Porto, 2003.

Regimento Escolar, **Artigo nº. 129/2006** – Resolução CEE/TO.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **O trabalho de gestão do coordenador pedagógico no cotidiano Escolar das escolas públicas municipais da cidade do rio de Janeiro**. 2008. Disponível em:<[http://www.anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/GT1/GT1\\_Comunicacao/JaneCordeirodeJaneCorde\\_GT1\\_integral.pdf](http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/JaneCordeirodeJaneCorde_GT1_integral.pdf)>. Acesso em 25/02/2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola, 2003

SERPA, Dagmar. **Coordenador pedagógico vive crise de identidade**. Edição especial “Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores”. Fundação Victor Civita, Edição Especial, nº 6. Junho/2011.

## DIVERSIDADE SOCIAL: PAUTA DE DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Gualber Pereira Silva de Oliveira**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Mossoró – RN

**Arlene Maria Soares de Medeiros**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Mossoró – RN

**RESUMO:** Este estudo analisa a diversidade social discutida em dissertações e teses brasileiras recentes, relacionadas à educação. A temática foi explorada através do conteúdo dessas pesquisas, sendo observado pontos de aproximações e divergências entre as pesquisas. Por meio desta pesquisa bibliográfica, observou-se que Bortolini (2012) estudou caminhos didáticos pedagógicos utilizados por educadores em atividades que exercitassem a questão da diversidade sexual e de gênero na escola e quais limites poderiam ser identificados em cada um destes caminhos. Em outro cenário, Silva (2011) objetivou analisar os conceitos de diversidade e tolerância nas propostas de políticas de educação publicadas pela UNESCO, a partir de 1990, sob o referencial de Marcuse, que relaciona os conceitos de diversidade e tolerância com as promessas de liberdade e autonomia na atual sociedade. Por fim, Moreira (2016) analisou textos elaborados durante a tramitação do Projeto de Lei n. 8035/2010, que instituiu o Plano Nacional de

Educação - PNE 2014, utilizando como baliza documentos pertinentes que o antecederam e, por meio destes, visou identificar a configuração político-discursiva que colocou em rota de colisão as demandas globais por educação e direitos humanos com as demandas locais de grupos conservadores e fundamentalistas religiosos. Para a sociedade caminhar em direção à pluralidade é necessário a reforma da mente dos sujeitos, mas a atual ordem social tem impedido o alcance de uma tolerância real. As conclusões trazem uma perspectiva para a construção de didáticas, formação docente e práticas pedagógicas condizentes com a desconstrução da desigualdade e do preconceito.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diversidade; Reconhecimento; Pluralidade; Inclusão.

**ABSTRACT:** This study analyzes the social diversity discussed in recent Brazilian dissertations and theses related to education. The thematic was explored through the content of these researches, being observed points of approximations and divergences between the researches. Through this bibliographical research, it was observed that Bortolini (2012) studied pedagogical didactic paths used by educators in activities that exercised the issue of sexual and gender diversity in school and what limits could be identified in each of these

paths. In another scenario, Silva (2011) aimed to analyze the concepts of diversity and tolerance in the proposals of education policies published by UNESCO, starting in 1990, under the Marcuse framework, which relates the concepts of diversity and tolerance to the promises of freedom and autonomy in today's society. Finally, Moreira (2016) analyzed texts elaborated during the course of Law's Project no. 8035/2010, which established the National Education Plan - PNE 2014, using as beacon pertinent documents that preceded it and, through these, aimed at identifying the political-discursive configuration that placed the global demands for education and human rights on a collision course with the local demands of conservative groups and religious fundamentalists. For society to move towards plurality is necessary to reform of the mind of the subjects, but the current social order has prevented the attainment of a real tolerance. The conclusions provide a perspective for the construction of didactics, teacher training and pedagogical practices consistent with the deconstruction of inequality and prejudice.

**KEY WORDS:** Diversity; Recognition; Plurality; Inclusion.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este estudo tem em vista a análise da relação entre a diversidade e a educação em tela em algumas dissertações e teses recentes, defendidas em Programas de Pós-Graduação em educação no Brasil. Propõe-se discutir a escola como um espaço indispensável à promoção da desconstrução de valores e percepções sociais estabelecidas que legitimam diferenças em desfavor da diversidade, ao suscitar variadas possibilidades de intolerância, extremismos e preconceitos simbolicamente difundidos na sociedade. Deste modo, a escola deve assumir sua condição de instituição social que deve propiciar ambientes plurais, participativos e equitativos, adequados a fomentar a coletividade. Este texto faz parte de uma dissertação de Mestrado em Educação, o qual já foi apresentada e publicado nos anais do vi SETEPE 2016. Ele sofreu algumas alterações e atualizações para esta publicação.

## 2 | METODOLOGIA

Para a elaboração deste estudo, tendo em vista o objetivo de ser desenvolvido a partir de estudos científicos (GIL, 2008), prevalece a utilização da pesquisa bibliográfica ao considerar estudos já realizados sobre o tema em questão, os quais deram amparo e contribuições a esse trabalho. Esta temática foi explorada através do diálogo entre as ideias dos autores das dissertações e teses, a saber, Jasmine Moreira, Alexandre Bortolini e Lenildes Silva.

AUTOR(A)	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	NATUREZA DO TRABALHO	ANO
Jasmine Moreira	Janelas Fechadas: a questão LGBT no PNE 2014.	UFPR-PR	Dissertação	2016
Alexandre Bortolini	Diversidade sexual na escola: Currículo e prática pedagógica	PUC-RJ	Dissertação	2012
Lenildes Silva	O discurso moderno sobre a tolerância, diversidade e educação: os documentos da UNESCO e a crítica de Marcuse	UNICAMP-SP	Tese	2011

### Dissertações e Teses que discutem a diversidade

Fonte: Pesquisa Bibliográfica realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em Outubro de 2016.

Esses três trabalhos foram escolhidos por proporcionar uma maior abrangência ao tema da diversidade, por tratarem de assuntos que complementam informações em diferentes circunstâncias, tornando mister identificar questões recorrentes, semelhanças e distinções entre seus argumentos e conclusões, além de observar abordagens, sugestões e críticas unívocas ou não. Deste modo, são consideradas duas dissertações e uma tese, consistindo em um trabalho que aborda a diversidade em documentos internacionais, da UNESCO, outro na elaboração do Plano Nacional da Educação (PNE) em 2014 e, por fim, outro em relação ao currículo e práticas pedagógicas.

## 3 | DISCUSSÃO E RESULTADOS

Estas pesquisas foram concluídas, no máximo, há seis anos e apresentadas/ defendidas em reconhecidas universidades brasileiras. Podemos notar que o tema da diversidade foi apresentado, também, sobre a forma de uma questão muito exposta em nosso país atualmente, como a causa das Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTTT), grupo que obteve deferimento em demandas por identidade e reconhecimento no nosso poder judiciário (OLIVEIRA, 2013).

A diversidade na escola é um tema com novidades também em outras frentes. Podemos somar às medidas reconhecidas pelo poder judiciário outros exemplos de demandas que envolvem diretamente a escola e tornaram-se políticas de educação, fortalecendo este tema e o envolvimento da diversidade na escola, como a Lei nº 10.639/2003 que acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) os artigos 26-A e 79-B. O Artigo 26-A institui o estudo da história da África e dos Africanos privilegiando o ensino sobre a cultura e história afro-brasileiras e a luta dos negros no Brasil, observando o negro na formação da sociedade nacional. No Artigo 79-B, inclui-se no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro.

Outras medidas com impactos sociais nas normativas da educação nacional foram a meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) sobre a universalização do atendimento das crianças deficientes de 4 a 17 anos e a meta 14 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), referente a elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, uma medida que busca “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado”. Essas determinações são primordiais na medida em que traz a tona questões antes esquecidas e de extremas desigualdades das populações indígenas e do campo, favorecendo o acesso ao ensino, a dignidade da pessoa humana, no que diz respeito ao empoderamento do conhecimento antes negado e da possibilidade desses povos com seus estudos apresentarem, eles mesmos, suas culturas conforme a forma que se vêem.

Em princípio, algumas articulações, que serão discutidas posteriormente com maiores detalhes, foram observadas entre as dissertações e tese analisadas, ficando evidentes os seguintes pontos mais relevantes: na contextualização do assunto houve críticas à prática neoliberal; outro ponto em comum foi não tratar grupos desfavorecidos de maneira que torne os favorecidos sinônimo de referência e normalidade; pontuou-se ainda que existe uma agenda global da educação atrelada à diversidade e como resposta às consequências do capitalismo; houve também, unanimidade, quanto à tolerância tratada pelos poderes instituídos na sociedade vigente servir mais a exclusão do que a inclusão; além disso, pontuou-se que os sujeitos deveriam ser tratados a partir do seu particular movimento constitutivo, e não, definidos integralmente a partir de atitudes compreendidas socialmente como pertencentes a estilos previamente excluídos, dentre outras importantes discussões.

Para haver uma maior profundidade e discussão sobre as conclusões e sugestões destes trabalhos apresentados convém apreciar os detalhes destes. Primeiramente, versaremos sobre a dissertação da autora Jasmine Moreira (2016) a respeito da implementação do PNE e a inclusão ou não do grupo LGBTTT em seu texto. Assim como nas outras pesquisas, nesta dissertação também há uma abordagem crítica ao liberalismo como catalizador de um ambiente desfavorável à diversidade e é dito que os direitos humanos ganharam em substância após os problemas gerados pela globalização.

Para discutir a diversidade, Moreira (2016) fez um estudo sócio-político-econômico sobre a inclusão do grupo LGBTTT no PNE 2014 e um diálogo entre a AGEE (Agenda Globalmente Estruturada para a Educação) de Roger Dale (2004), Pânico Moral de Gayle Rubin (2003) e a Governamentalidade Biopolítica de Michel Foucault (2010) para contextualizar, em síntese, que havia uma agenda global para inclusão deste grupo no PNE, implementada no país através do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (evento que serviu

de diretriz para o PNE), mas através do Pânico Moral, iniciado principalmente pela bancada fundamentalista no congresso nacional a partir de um material produzido em 2010 para o programa escola sem homofobia, foi retirado do documento final do PNE a menção a esses grupos, insinuando a dificuldade de tratar temas abarcados pela diversidade nos documentos de referência para políticas públicas.

Neste documento, em seu Art. 2º sobre as diretrizes do PNE, há o amparo à “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...]” e a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014). Acerca deste trecho do PNE um importante episódio ocorreu a respeito da questão de gênero e, sobre isso, o livro oficial elaborado pela Câmara dos Deputados em parceria com o Senado Federal, que reúne artigos de consultores que contribuíram para a aprovação do PNE afirma que ocorreu uma polêmica com o projeto original referente à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado retirou a ênfase em uma política específica a determinados grupos, como a promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão que havia no documento elaborado pela Câmara, e substituiu pela promoção da “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Esse debate acabou com a aprovação do texto já mencionado do Art. 2º, apoiado pelo Senado (BRASIL, 2014, p. 22). As categorias especificadas no texto inicial foram suprimidas do texto final, mas o texto trouxe a busca pelo alcance da pluralidade com a erradicação da discriminação de modo genérico.

O MEC em Brasil (2015, p. 1), após a retirada deste trecho com a expressão de uma política relativa a gênero do PNE, elaborou uma Nota Técnica sobre o termo para definir o seu conceito e dá suporte à elaboração dos planos de educação locais, municipais e estaduais, na qual gênero refere-se “à construção social de práticas, representações e identidades que posicionam os sujeitos a partir de uma relação entre masculinidade e feminilidade” e menciona que o conceito de gênero é “imprescindível para a compreensão de aspectos sociais, culturais e históricos da sexualidade e tem implicações imediatas no entendimento sobre arranjos familiares e parentalidade, por exemplo.” (MEC, 2015, p. 1).

Percebe-se, através do explicitado acima, que a discussão sobre gênero e orientação sexual foi inserida de forma apenas a ser subentendida ou de forma genérica nas discussões em torno da cidadania e dos direitos humanos nestes dois documentos. Essa menção que evidenciava esses grupos era esperada, por todo o histórico dos documentos citados, e necessária para a redução da evasão escolar do grupo LGBTTTT por causa do preconceito. O impulso dessa omissão chegou aos debates referentes aos planos de educação estaduais e municipais, em todo Brasil, pois sem qualquer alusão a prática de políticas específicas para o grupo LGBTTTT, o amparo orçamentário para este fim ficou comprometido.

Deste modo, vem à tona o debate, considerado importante também nos outros

trabalhos analisados, sobre alguns grupos serem incluídos em documentos ou políticas públicas de uma forma que causa mais a exclusão do que a inclusão desses grupos. Para expor essa situação, Moreira (2016) vale-se da definição de Foucault (2013 apud MOREIRA, 2016), que diz:

A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos [...]. trata-se, portanto, de uma inclusão por exclusão (FOUCAULT, 2013 p.114 apud MOREIRA, 2016).

Esta inclusão por exclusão que liga os indivíduos a aparelhos corretivos ou de transmissão do saber deve ter na escola sua principal laboração em oposição, em um processo orientado por seus documentos de referência e pelos gestores escolares. Mas, segundo Veiga-Neto e Lopes (2002, p.131 apud MOREIRA, 2016), essas políticas atuam com “o convencimento dos indivíduos de suas incapacidades ou capacidades limitadas de entendimento, participação ou promoção social, educacional e laboral”. Esses dois comentários são muito pertinentes e serão discutidos em associação com o contexto dos outros estudos e suas fundamentações que, conjuntamente, evidenciam como o Estado tem atuado na normatização dos corpos a partir da heteronormatividade até mesmo na escola.

Um detalhe que este estudo trouxe e ratifica esta ideia é que após a retirada do homossexualismo do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM8) e da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) houve outros enquadramentos de doenças em categorias médicas referentes a gêneros diversos ao heterossexual como os “transtornos de identidade de gênero” para a transexualidade ou “disforia de gênero”.

Berenice Bento em artigo com Larissa Pelúcio (2012) concordam que, atualmente, nesta polarização de múltiplas sexualidades contra o poder heterossexual, ainda há a patologização da sexualidade, mas agora como um “transtorno de gênero”. Deste modo, segundo Bento e Pelúcio (2012, p. 572), “se o gênero só consegue sua inteligibilidade quando referido à diferença sexual e à complementaridade dos sexos [...] a heterossexualidade está inserida aí como condição para dar vida e sentido aos gêneros”. Destarte, a desconstrução e desestabilização de binarismos que impeçam um olhar que veja a igualdade mais que a diferença como procedimento metodológico, para este objetivo, é frisada como condição *sine qua non* para superar esta polarização, especialmente binarismos tão marcados na sociedade como os relativos a gênero e, mais especificamente, entre homem/mulher e homossexual/heterossexual.

Por fim, é ressaltado que a crítica proporcionada não nega avanços obtidos nos documentos citados, mas pretende evidenciar percalços nas políticas públicas para educação, especialmente para os grupos citados no estudo uma vez que são apoiadas pelos modelos heteronormativos discutidos.

Posto isto, convém notar que, por mais que haja uma agenda global da educação

atrelada à diversidade, como contemplado por Moreira (2016), ficam nítidas evidências de que o pânico moral, igualmente por ela descrito, impedindo a distribuição de materiais no ano de 2010 para o programa escola sem homofobia, a respeito da temática da orientação sexual e gênero, e contribuiu para que até hoje haja um notável constrangimento em as escolas oferecerem esses conteúdos para os alunos, o que faria esclarecer e naturalizar alguns tabus sobre o tema.

Após o exame deste documento de referência da educação nacional partimos para um estudo de Silva (2011) em documentos internacionais, da UNESCO, a partir do olhar de Marcuse. Bem como o anterior, em síntese, este lança uma crítica ao Estado liberal e afirma que ele se transforma em Estado totalitário em um estágio avançado de desenvolvimento de uma de suas vertentes e neste trabalho se buscou, além dessa vertente liberal, contrapontos na democracia e no direito à diversidade e do dever da tolerância.

Segundo a autora, Marcuse (apud SILVA, 2011) defende que as palavras na sociedade administrada são distintas da sua “representação linguística autêntica” o que convém a demanda dos poderes instituídos pela ordem social vigente com um suposto discurso “universal, apaziguador e, aparentemente, imparcial” (SILVA, 2011, p.59). Dessa forma, usam a tolerância e a diversidade para se tolerar até mesmo o intolerável e a diversidade se encontra no patamar do direito ao invés de se tornar realidade.

A autora cita, sobre isto, que para Marcuse a tolerância se relaciona com a educação que não pode ser desvinculada da relação com a totalidade social e das forças que sobre ela incidem, e nesse sentido, Marcuse (1972 apud SILVA, 2011) considera emergente uma educação contra-política que resiste e se contrapõe a política atual e diz que só assim poderíamos objetivar a tolerância real.

Um ponto de conversa deste com os outros trabalhos é que a tolerância, não deve estar vinculada aos poderes instituídos uma vez que anuncia uma liberdade na realidade impossível de se alcançar com as atuais condições sociais proporcionadas por eles e, ao invés de promover a libertação, ela reprime pela via da sustentação do *status quo* destes poderes. Segundo o autor, um exemplo sobre essa afirmação é que a DPT (Declaração de Princípios sobre a Tolerância), apresentada na Assembleia Geral da ONU, em 1993, utiliza um conceito, especificado no seu primeiro artigo, que traz imanente a valorização da diversidade cultural no mundo, e que é indispensável para a paz e para o progresso econômico e social. Para Marcuse (1970 apud SILVA, 2011), a tolerância que não é um fim em si mesmo se torna uma opção para propósitos particulares servindo mais ao atraso do que ao avanço no trato de propósitos humanos, como a diversidade que trata este trabalho, e para isso a tolerância deve ser tratada como um fim em si mesmo.

Outro diálogo é estabelecido com o fato de Silva (2011) afirmar que, para o alcance da tolerância, devemos apreciar os sujeitos a partir do seu movimento constitutivo para o trato pedagógico da diversidade, ressalva igualmente localizada no estudo de

Bortolini (2012), mas no atual modelo social a individualidade tem sido diluída pelo capitalismo.

Encontramos mais uma articulação com o trabalho sobre a implementação do PNE 2014 no momento em que este afirma que os direitos humanos são uma resposta necessária ao processo de globalização. Esta tese afirma que os organismos internacionais, que, entre outras coisas, atuam em defesa dos direitos humanos, surgiram para mediar esse processo como guardiães da saúde econômica mundial, mas também em atenção às condições para expansão das corporações transnacionais. Um exemplo é que a UNESCO; que é um organismo que vai além da economia e abrange a cultura, educação e assistência social e que fundamenta a educação em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; elaborou o relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, na década 1990, e a autora nota que esse relatório deixa claro uma educação voltada para o fazer e a prática, valores de interesse do capital, e deixa outros pilares voltados à tolerância e à diversidade diluídos em um conceito reducionista da educação, apesar das declarações internacionais desde a fundação da UNESCO abordarem a tolerância e a eliminação da discriminação.

Ao final, Silva (2011) observa que a UNESCO passou a diminuir o que ela denomina como posições partidárias do órgão internacional após estudos e teorias que foram discutidas, com o passar dos anos, a partir das decisões tomadas pelo órgão. Essa diminuição foi notada no teor e implicações da elaboração dos seus novos relatórios.

Após essas análises de documentos nacionais e internacionais partimos, para uma matéria diferente, a diversidade sob o prisma das práticas pedagógicas e do currículo relativo às temáticas de gênero na educação. Em consonância com as afirmações acima referidas, a dissertação de Bortolini (2012) contém conclusões relacionadas com argumentos pertinentes para reforçar os estudos sobre os documentos de referência da educação e da diversidade, tematizados nos outros trabalhos analisados.

As práticas administrativas, pedagógicas e o currículo foram observados a partir de uma parceria do Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2010. Bortolini (2012) enumera casos em que a escola demonstra que já tem um discurso sobre questões de gênero por atuar como se existisse um conteúdo curricular ou diretriz sobre o assunto, ao mesmo tempo em que nega que o papel da escola seja debater esse tema.

Para reforçar este ponto, o autor se refere a algumas pesquisas que demonstram uma tendência sexista, racista e misógina, o que é alarmante em relação à educação como meio de propagação da tolerância. Com isso, a preocupação com o tema gênero na escola deve estar em um patamar da organização de como praticar a temática, onde, quando e antever efeitos e elementos neste intuito.

Segundo Candau (2008) para uma educação intercultural a escola deve promover:

Um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAUI, 2008, p. 54)

De fato é esperado, em especial pelos grupos atingidos por discriminações variadas, que a escola promova esta inclusão com o incentivo da relação entre diversos comportamentos e culturas, envolvendo todos os atores escolares, o currículo e as suas práticas pedagógicas, mas estes estudos supracitados não corroboram com esta ampla promoção.

A iniciativa da pesquisa de Bortolini consistiu em cursos de extensão presenciais com enfoque nas relações de gênero-sexualidade na escola e profissionais da rede pública de educação do Rio de Janeiro ficaram responsáveis em planejar e realizar esses cursos. Através das estratégias didáticas utilizadas foi notado, em síntese, pelo autor, que elas sugeriam que o homossexual é um sujeito com características predefinidas, que essas características são expostas no modo de andar, vestir e falar, conforme o estereótipo do senso comum, e foram além, ao debater a questão como um conjunto de predicados bastante estável e lógico para ser replicado em uma aula, como recurso para solucionar preconceitos provocados por reducionismos.

Apartir desses pressupostos escolhidos para as atividades desenvolvidas Bortolini (2012) baseou suas críticas em fatos pertinentes e relacionados aos outros estudos, como exemplos, não julgar o que é apenas um ato como a definição integral do sujeito; a impossibilidade de determinar uma identidade homossexual a ser lecionada; valorizar o processo de construção dinâmica da identidade dos indivíduos e, também, o debate a respeito de gênero na educação abordar apenas os homossexuais, o que incorre no perigo de afirmar, no subjetivo da comunicação, o comportamento heterossexual como algo óbvio, natural, normal, que paira acima das discussões por ser tratada como referência de normalidade, enquanto o outro grupo precisa ser alvo de estudos para sua “viabilidade social”. Assim, é importante debater e relacionar os envolvidos para demonstrar que não há diferenças que justifiquem estas citadas prevalências na forma de lidar com alguns sujeitos em detrimento de outros.

Conforme Louro (2001), numa ótica desconstrutiva, deve ser demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e passar a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como ‘natural’. A naturalização deve acontecer quando algo é normal, mas, neste caso, o normal é apenas a natural posição dessa naturalização como um alvo a ser desconstruído para objetivar a inclusão de minorias.

Esses foram os pontos e conclusões que, segundo esses autores, foram alcançadas em suas pesquisas sobre a tolerância e a diversidade. Faz-se mister notar que há objetos de discussão e muitos condicionamentos que se tornaram unívocos em ao menos parte desses trabalhos.

Apesar das diferentes conjunturas estudadas sobre a diversidade, compreendendo, em alguns casos, as especificidades e circunstâncias de apenas um grupo, como os homossexuais, despontou no cruzamento destes trabalhos que a estrutura dos mecanismos que influenciam, com contornos positivos ou negativos, a diversidade são semelhantes, implicando numa possível analogia entre as situações que vivenciam outros grupos excluídos e as tematizados nestes casos debatidos. Importante observar também que quando confrontados aspectos relacionados a análises paralelas, ou seja, em relação à elaboração dos documentos de referência ou referente as situações atreladas às práticas pedagógicas e sociais, o volume de correspondências entre as compreensões dos autores ganhou um maior volume de ocorrências.

Inicialmente, apontamos essas consistências nos trabalhos referentes aos documentos de referências na educação, um em nível nacional e outro em nível internacional. Podemos examinar que eles dialogam em assuntos que operam no nível macro, no que tange a elaboração política de documentos de referência para a educação, e nos condicionamentos que contextualizam o tema da diversidade social e politicamente.

Silva (2011) e Moreira (2016) convergem nos aspectos supracitados em relação à crítica ao liberalismo, à afirmação que há uma agenda global a favor da tolerância como efeito do capitalismo e, ainda, a respeito da tolerância instituída pelos atuais poderes constituídos que exclui mais do que inclui. Há muitos vínculos entre essas três questões, sobretudo, se notadas às considerações de cada trabalho.

Esses trabalhos se dedicaram no início às críticas da conjuntura provocada pelo liberalismo e suas instituições a frente da sociedade impossibilitando a difusão de práticas favoráveis à diversidade. Pode-se dizer que nesta apreciação macro da diversidade há uma raiz, um tronco e seus frutos, sendo, respectivamente, a ordem social liberal/capitalista, suas instituições e uma agenda global que sirva aparentemente para apaziguar as políticas relacionadas à diversidade, mas sustente uma normatização excludente às minorias, conforme o que lhes convém.

Para Silva (2011), há, diante do Estado atual e capitalista, uma coisificação que provoca o ajustamento das pessoas conforme imposições do sistema em vigor e, para Moreira (2016), conforme a Governamentalidade Biopolítica de Foucault (2010 apud MOREIRA 2016), para que o Estado ou o mercado afinado ao capitalismo exerça sua força. Para tal, é indispensável que a subjetivação dos sujeitos seja ditada por normas que configurem suas existências conforme seus interesses.

Estes autores concordam, então, na atual subjetivação que delimita espaços de existência, amparado pelas instituições que ligam sujeitos a algo que os normalize ou convença de uma suposta limitação de sua participação social conforme Moreira (2016), e como descreve Silva (2011) através de relatórios internacionais de educação que se basearam em pilares da educação relacionados à prática e ao fazer e não se espelharam em pilares com o “aprender a viver juntos” ou “aprender a ser” relativos à diversidade. Como sugestão para superar essas desigualdades sociais que o próprio

sistema político atual preserva, com base em Marcuse (1972 apud SILVA, 2011), devemos não tolerar o intolerável, a exemplo das situações mencionadas acima, utilizando uma educação contra a atual política.

Com esses obstáculos a resolver numa perspectiva macro, ou seja, na elaboração dos documentos referentes à diversidade, os caminhos didáticos pedagógicos utilizados no desenvolvimento de atividades que trabalhassem a questão da diversidade são pautados nos estudos de Bortolini (2012) e Silva (2011). Para os autores acima citados os entraves compreendidos como determinantes para a diversidade compor mais espaços se entrelaçaram diante da não observação de que a orientação sexual é um movimento constitutivo e não a definição exclusiva do indivíduo, tornando injusto este julgamento/definição.

Além desse julgamento errôneo, é necessário destacar condutas ao tematizar a diversidade que tornam os grupos dominantes uma referência de normalidade, como ao abordar o tema apenas com referências aos grupos excluídos, dando a impressão que esses necessitam serem debatidos enquanto os grupos dominantes possuem supostas diferenças que os tornam normais e estejam além de qualquer discussão, implicitamente contribuindo para uma finalidade oposta à que se propõe. Podemos, com isso, fazer uma correspondência dessa atitude com diversos comportamentos, não só o homossexual supracitado, mas que sejam distintos do que é normatizado pelos poderes constituídos e lidem com semelhantes dificuldades.

Segundo os autores, para fortalecer a diversidade, ao invés da discriminação, devemos dar a devida estima à construção dinâmica das identidades dos sujeitos, sobretudo porque, ao mesmo tempo, a individualidade tem sido diluída pelo capitalismo e pelo *status quo* dos poderes instituídos pela atual ordem social, e pela mesma motivação, a educação em relação à diversidade tem apresentado um conceito reducionista, sendo esta discriminação uma forma de sustentar este sistema.

Por fim, isto é notado em um tema no qual os três estudos tornam-se unívocos: acerca da tolerância replicada pelos poderes instituídos na atual ordem social servir para a exclusão de sujeitos. Este ponto foi alvo dos trabalhos que enfatizaram os documentos de referência, mas foi além e igualmente foi importante em meio à análise das práticas pedagógicas e do currículo. Segundo Bortolini (2012) esta atuação nos faz olhar e não perceber que difundimos discursos que potencializam o *status quo* de estruturas que operam contra a diversidade como referência de normalidade. Em suma, sujeitos são vinculados a algo que os normalize, segundo Moreira (2016), não percebem ideias intolerantes que revigorem estruturas, conforme Bortolini (2012), e esses mecanismos elaboram documentos em favor da diversidade, fundamentados no capital, que deixam pilares da diversidade na educação despercebidos, como notado por Silva (2011). Eis um traço central entre as pesquisas, da elaboração à implementação das políticas em educação e a diversidade.

Esta tolerância faz com que escolas digam ser a favor da inclusão LGBTTT na escola, que foi o tema de uma das pesquisas analisadas, mas não permitam que em seu

espaço seja debatido orientação sexual e gênero no ambiente escolar. Este assunto é discutido apenas após, e se houver, constrangimentos em razão da tolerância com a falta de esclarecimentos sobre o tema em nossa sociedade que convive com direitos que necessitam dessa agenda por parte da escola.

#### 4 | CONCLUSÃO

Nota-se que, em outras palavras, algo que está na essência destas pesquisas é pertinente à questão da necessidade de reconhecimento dos sujeitos e as implicações da sua falta. Os indivíduos são produtos e produtores de construções sociais incorporadas por meio da nossa cultura, em constante troca com outros sujeitos, e a importância de não definirmos os indivíduos por uma atitude ou um recorte histórico, mas pelo seu particular movimento constitutivo, se dá no tocante a nossa identidade ser moldada também pelo reconhecimento do outro, pela falta desse reconhecimento ou pelo falso reconhecimento, visto nas práticas pedagógicas mencionadas por Bortolini (2012). Esse reconhecimento ou a falta dele origina e, antes, é fruto das injustiças sociais, desigualdades e outros tipos de violências suscitadas pelo estado, mas também pelas pessoas.

A retroalimentação entre o Estado e as pessoas, segundo os estudos em tela, se dá pela nossa atual ordem social, e, portanto, a tolerância que harmoniza a diversidade deve ser intolerante com estes poderes para o alcance de uma tolerância real, e a escola, vista como instituição diretamente ligada à consciência dos indivíduos, necessita estabelecer uma educação contra a atual política para alcançar o reconhecimento da pluralidade presente, em especial, na nossa sociedade atual que convive com uma exposição maior do debate sobre a diversidade de gênero, de credo, de raça entre outras.

Essa educação contra a atual política se refere a diferentes documentos e diferentes políticas que devem ser efetivadas. Quanto a isto, um fato insurge como implicação da distinção na atribuição do *status* cidadão e se configura na prática dos direitos humanos. Candau (2008) lista entre os elementos relevantes para uma efetiva implementação dos direitos humanos a exigibilidade dos direitos conquistados. Por mais que haja um arcabouço teórico bem elaborado e que atribua uma indivisibilidade dos direitos, entre eles os sociais, civis e culturais, a exigibilidade é o aferimento prático de não se tratar apenas de uma boa retórica os avanços dos direitos humanos, mas notamos na prática fragilidades como as supracitadas, não apenas pela via da timidez e subterfúgios das políticas de educação diante da necessidade da desconstrução de ideais que privilegiem atribuições de status desiguais, mas também pelas políticas existentes que não saem do papel.

Essas conclusões trazem uma perspectiva de orientação para a construção de didáticas, formação docente e de práticas pedagógicas que sejam condizentes com a

desconstrução da desigualdade e do preconceito. Diante do exposto em dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, desponta a competência da escola em participar do desenvolvimento de espaços plurais que não diluam a individualidade dos sujeitos. Para isso, seus profissionais devem, desde já, se preparar, tematizar em debates a diversidade e se dispor na conscientização da prática do reconhecimento para, com isso, buscar uma cada vez maior participação pública na elaboração de consistentes documentos que referenciem a diversidade e o alcance de uma plural e atuante mudança social.

## REFERÊNCIA

BENTO, Berenice e PELÚCIO, Larissa. **Despatologização do gênero: A politização das identidades abjetas**. Estudos Feministas, Florianópolis, 20(2): 569-581, maio-agosto/2012.

BORTOLINI, Alexandre. **Diversidade sexual na escola: Currículo e prática pedagógica**. Dissertação de mestrado, Educação, PUC-Rio, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_, Câmara dos Deputados. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2017.

CANDAU, Vera Lucia. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13. n. 37. jan. /abr. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso)>. Access on 19 July 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>.

MOREIRA, Jasmine. **Janelas Fechadas: a questão LGBT no PNE 2014**. Dissertação de Mestrado, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

OLIVEIRA, Mariana. Decisão do CNJ obriga cartórios a fazer casamento homossexual. **Portal G1**, 14 maio 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2013/05/apos-uniao-estavel-gay-podera-casar-em-cartorio-decide-cnj.html>> Acesso em 04 maio 2016.

SILVA, Lenildes Ribeiro da. **O discurso moderno sobre a tolerância, diversidade e educação: os documentos da UNESCO e a crítica de Marcuse**. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: LIMITES E CONTRADIÇÕES DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NA MODALIDADE

**Paula Eliane Costa Rocha**

Unidade Especial de Educação – Pedagogia  
Jataí – GO

**Patrícia Moraes Veado**

Unidade Especial De Ciências Humanas -  
Psicologia  
Jataí – GO

**Andrea Cristina Versuti**

Faculdade de Educação, Departamento de  
Métodos e Técnicas, Brasília – DF.

**RESUMO:** Na sociedade contemporânea, a Educação a Distância (EAD) é considerada como modalidade da educação que possibilita diferentes formas de ensino e aprendizagem. No século XX, nota-se a expansão de propostas da modalidade em vários níveis de ensino, porém, a EAD encontra-se permeada por dificuldades para sua completa materialização, as quais nomeamos limites e contradições. Este trabalho tem o objetivo discutir a modalidade EAD a partir de duas categorias de análise: as contradições e os limites da profissionalização docente, bem como compreender como as políticas educacionais tratam esta modalidade de ensino, e as medidas desempenhadas pela legislação para que a EAD se efetive. Trata-se de um estudo qualitativo, pautado por pesquisa documental e revisão bibliográfica para conceituar a EAD, como BELLONI

(2001; 2008), GUAREZI, (2009), MOORE e KEARSLEY (2007), além de autores que tem demonstrado preocupação com as políticas educacionais voltadas à modalidade, tais como; como NETO (2008), PRETI (1998), SILVA (2006). Verificamos que ao professor atuante na Educação a Distância é exigido o atendimento a uma série de novas competências e habilidades, dentre as habilidades imprescindíveis listadas estão aquelas relacionadas a: estética dos materiais didáticos, formulação e cumprimento de objetivos pedagógicos - aliados às condições da distância física, adequações do conteúdo aos formatos das novas mídias e aspectos relacionados as novas rotinas de trabalho e comunicação com os alunos. Este conjunto de habilidades e competências, provenientes do exercício da modalidade, tem trazido muitos desafios para a sua efetiva implantação com qualidade, principalmente no que se refere à profissionalização docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino a distância; Educação; Profissionalização.

**ABSTRACT:** In contemporary society, the Distance Learning is considered as a form of education that enables different ways of teaching and learning. In the twentieth century, there are the expansion proposals of the sport in various levels of education, however, the EAD is permeated by difficulties in its full materialization,

which we named limits and contradictions. From this assumption, the purpose of this article relates to analyze the limitations and contradictions of the sport for education, as well as understand how education policies treat this type of education, and the measures undertaken by the legislation to the EAD becomes effective. This is a qualitative study based on official documents and literature review to conceptualize Distance Learning, as BELLONI (2001; 2008), GUAREZI, (2009), MOORE and KEARSLEY (2007), and authors who have shown concern with the educational policies for the sport, such as; as NETO (2008), PRETI (1998), Silva (2006). It was established two categories of analysis; the contradictions and limits on teacher professionalization. We verified that the teacher active in distance education is required to serve a number of new skills and abilities and among the listed essential skills are those related to; aesthetics of teaching materials, design and fulfillment of educational goals - allied to conditions of physical distance, adjustments to the content of new media formats and aspects related to new work routines and communication with students. This set of skills and expertise from the exercise of the sport has brought many challenges for effective implementation with the quality of this type of education, especially in regard to teacher professionalization.

**KEYWORDS:** Distance Learning; Education; Professionalization.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se por uma pesquisa bibliográfica que toma como ponto de partida o contexto social do século XXI e as suas influências no campo educacional, sobretudo ao que se refere à profissionalização docente e parte da perspectiva de que a busca por uma profissionalização na sociedade capitalista tornou-se vital em função das condições objetivas deste modo de organização social.

Inicialmente foram abordados aspectos gerais sobre a modalidade de Educação a Distância (EAD), apresentando assim, suas concepções e políticas que garantem sua existência. Porém, neste trabalho, nossa inquietação maior reside principalmente nos aspectos da formação docente para atuar na EAD. A partir disto, pretendeu-se apresentar as limitações, contradições dessa atuação. Assim, a problemática que orientou a pesquisa foi: Quais são as propostas para a profissionalização dos professores formadores da EAD?

O estudo se mostra relevante, uma vez que a EAD sofre um claro processo de expansão, como veremos com os dados do CENSO EAD.BR de 2009 a 2013, bem como nas pesquisas sobre a modalidade. Porém é inegável que a EAD ainda tem sido alvo de preconceito. É proeminente ressaltar que as considerações aqui apresentadas não se colocam como verdades, mas como uma contribuição para as reflexões a respeito da profissionalização docente para atuação na EAD no contexto brasileiro. Para essa reflexão, se faz necessário ainda, a compreensão deste contexto que vivemos.

Vive-se, desde o século XX, o processo de construção de uma sociedade

fundamentada em alicerces tecnológicos de comunicabilidade. As tecnologias e a internet fizeram insurgir um novo paradigma social, o qual Castells (2003) descreve como sociedade da informação, ou sociedade em rede, alicerçada na circulação da informação, o que proporcionar transformações em vários setores. A escola, considerada como parte integrante dessa sociedade, não fica ileso a esse processo de transformação.

Sendo assim, esse novo cenário social e cultural exige o surgimento de outras culturas de ensino e aprendizagem, mais condizentes com essa sociedade da informação. A modalidade de EAD, a qual é mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, é um exemplo dessas transformações na educação, considerada por Belloni (2001) como estratégica, para proporcionar aos alunos novos recursos e meios que visam facilitar a aprendizagem, além de democratizar o ensino, levando a educação aos espaços menos favorecidos por esta.

O presente texto considera-se que, embora a EAD esteja cada vez mais presente em nossa sociedade capitalista, esta modalidade está permeada por contradições no que se refere a sua efetiva existência. Buscamos neste estudo busca clarificar algumas destas contradições, evidenciando ainda, o seus limites e potencialidades.

## 2 | CONCEITUANDO EAD

Ao pensarmos na EAD é imprescindível compreender o que seja a modalidade. Para alguns estudiosos, como Belloni (2001), Guarezi (2009), Moore e Kearsley (2007), a EAD é caracterizada como processo de ensino e aprendizagem em que existe a distância física/espacial entre alunos e professores. Assim, aos alunos dessa modalidade é necessário desenvolver determinados hábitos, habilidades, competências e atitudes relativas ao estudo, no espaço e tempo adequados, em um processo em que a mediação do professor incidirá em alguns momentos presencial, em outros a distância.

Vários autores afirmam não existir uma definição clara e precisa sobre essa modalidade de ensino. Sobre isso Morosov (1999) destaca a complexidade da definição da EAD por ser um termo ainda em construção.

Assim, a modalidade encontra-se permeada por contradições e desafios, que perpassam desde sua definição até o papel desempenhado pelo docente nessa modalidade. Neto (2008) salienta que nosso olhar, como educador, deve estar voltado para o potencial da modalidade de ensino. Nessa conjuntura é fundamental compreendermos a EAD, conforme apresenta Maffra e Botelho (2010), como transformação do ensino tradicional das salas de aula ao longo do tempo, em uma nova reformulação na forma de ensinar determinado conhecimento. Entretanto, ao considerarmos essa realidade necessitamos compreender que:

A Educação a Distância é tão ou mais complexa que o ensino presencial e para que ela tenha qualidade precisa ser organizada desde a sua proposta até a sua

prática. Ao propor que um curso seja oferecido nesta modalidade, é preciso pensar em como este será sua estrutura, recursos humanos, preparação e distribuição do material didático, organização do plano de ensino e das aulas, organização administrativa e de responsabilidades (KONRATH, TAROUCO, BEHAR, 2009, p. 2)

Sorj e Lissovsky (2011) afirmam que para assegurar a existência de EAD é necessário a presença de vários requisitos que muitas instituições brasileiras não possuem, ou se possuem, não são utilizados, como os laboratórios de informática. Nesse viés, destacamos o imperativo de que essa falta de estrutura, considerada exigência para que a modalidade possa se efetivar em condições necessárias para o aprendizado, apresenta-se como principal limite material objetivo a ser superado. Por sua vez, KONRATH, TAROUCO, BEHAR (2009, p.2) afirmam que ao propor que um curso seja oferecido como EAD, é necessário “pensar em sua estrutura, recursos humanos, preparação e distribuição do material didático, organização do plano de ensino e das aulas, organização administrativa e de responsabilidades”. Deste modo, compreendemos que a modalidade deve ser implementada seguindo os requisitos necessários, a fim de oferecer uma educação de qualidade.

Desse modo, conforme MUGNOL, (2009) o Ministério da Educação passou a publicar, a partir dos anos de 1990, portarias e normativas que até o momento servem como fonte legal para demarcar as características específicas, bem como os requisitos necessários para a atuação da modalidade. Nota-se que, esta modalidade foi adotada pelos órgãos governamentais como essencial para ampliação da formação inicial e continuada dos docentes atuantes na escola, os quais, muitas vezes, não possuem a formação adequada. Entretanto, percebe-se um aspecto contraditório no que se refere a essa constatação, pois o governo brasileiro considera a EAD como uma das possibilidades para garantir a universalização da educação, bem como, formação aos docentes, porém em muitos estados brasileiros a modalidade tem sido pouco difundida.

Podemos observar essa disparidade na expansão da modalidade a partir da análise dos CENSO EAD.BR 2009 a 2013<sup>1</sup>. Em um primeiro momento notamos, através das pesquisas do CENSO EAD.BR, que a EAD vem se expandido exponencialmente, principalmente nos últimos 05 anos, em muitos estados brasileiros. Em 2009 tivemos o número de 528.320 alunos matriculados, já em 2013 o número chegou a 4.044.315, o que representa um aumento de sete vezes o número de 2009. No último CENSO EAD.BR de 2013, verifica-se que região centro-oeste tem o total de 141 cursos EAD regulamentados totalmente a distância, já as regiões sul e sudeste comportam um número maior de cursos na modalidade, somando 558 (Sul) e 857 (Sudeste) o que comprova a disparidade de cursos distribuídos nas regiões.

Diante destes dados, comprova-se o avanço expressivo que a modalidade teve nos últimos 05 anos, o que justifica sua importância e a necessidade de haver novos debates e conhecimentos sobre a temática, a fim de garantir uma maior expansão desta. Mas sua expansão, por mais que seja importante e significativa para a nova configuração da sociedade, sendo ainda, alternativa para a construção de uma

1. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo\\_ead/](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/)>. Acesso em: 28/04/2015

Educação Democrática, como é colocado nos documentos oficiais, não acontece de forma igualitária no país, levando-os à uma reflexão dessa contradição. Diante dessas contradições, podemos questionar os rumos a serem tomados pela modalidade, bem como indagar os limites o processo de profissionalização dos docentes que atuarão nessa modalidade.

### 3 | A PROFISSIONALIZAÇÃO NA EAD

A profissionalização tem se constituído matéria de luta ao longo da história da educação no Brasil. O que se percebe, pela literatura crítica, Oliveira (2004) e Shiroma (2003), é que no discurso oficial esta é considerada essencial, entretanto na sua materialidade ocorre por meio de práticas (des) profissionalizantes. Levando em conta esse aspecto contraditório em que ora é enfatizado, e ora é negado por meio de políticas educacionais que não proporcionam tal profissionalização, torna-se fundamental ponderar como se tem configurado a profissionalização docente na EAD.

Maurice Tardif (2000) já apontava em seu artigo sobre os “Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários” a existência de um paradoxo na conjuntura contemporânea no que se refere à formação de professores. O autor salienta que se por um lado há um movimento no sentido da valorização e da profissionalização do trabalho docente, por outro, identifica-se uma profunda crise nas profissões ligadas à educação e à formação do profissional docente e que em última instância o desvalorizam.

No que se refere à importância atribuída a profissionalização no aspecto legal temos a Constituição Federal de 1988 fixa no artigo 206 os princípios dentre os quais devem ser ministrados o ensino brasileiro: o de valorização dos profissionais do ensino, garantidos na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988). Em 2016 o piso ainda se encontra alvo de polêmica devido mobilização de Estados e municípios se posicionarem contrários alegando falta de recursos.

Mais especificamente, na LDB 9.394/96, a valorização do profissional da educação básica é abordada em nove artigos exclusivos, na sua maioria tratam das exigências da formação desses profissionais. No artigo 67, estabelece que os sistemas de ensino devam promover a valorização dos profissionais por meio de estatutos e planos de carreira, garantindo o ingresso na carreira por concurso público de prova e títulos, licenciamento remunerado para formação continuada, piso salarial, progressão funcional de acordo com a titulação ou habilitação e avaliação de desempenho, período reservado para estudos, além de condições “adequadas” de trabalho.

A Lei nº 13.005, de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) a valorização dos profissionais da educação também é uma das prioridades, destacando a importância dada à formação inicial e continuada, principalmente dos

professores, salientando que faz parte dessa valorização a garantia de condições adequadas de trabalho, tempo de estudo, preparação de aulas, salário digno, com piso salarial e carreira do magistério. Tais questões se arrastam desde a aprovação da Constituição Federal CF de 1988 e da lei específica sobre a matéria da educação que é a LDB 9.394/96. Destacamos assim, que as políticas salientam a necessidade de uma valorização dos profissionais da educação, bem como a profissionalização.

Assim sendo, torna-se necessário definirmos sob qual concepção partimos como conceito de profissionalização. A concepção sobre a qual aborda este estudo corrobora com a perspectiva de Nóvoa (1992, p.23) para o qual: “A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”.

A profissionalização apresenta-se como a possibilidade de elevar o status social do trabalho docente, ou seja, promover a valorização do profissional da educação.

A profissionalização é entendida como o “desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2003, p.50, grifos do autor)

Nesse sentido, o próprio conceito envolve a compreensão dos termos profissionalismo e profissionalidade. Dessa forma, a profissionalização deve ser considerada enquanto uma integração, caracterizada pelos aspectos internos e externos, num processo dialético de construção da identidade e do desenvolvimento profissional. (NUÑEZ; RAMALHO, 2008).

No que se refere ao aspecto interno, relacionado à profissionalidade, Núñez e Ramalho (2008) caracteriza-o pelos conhecimentos, saberes, técnicas e competências, isto é, aquilo que compete ao desempenho profissional. Quanto ao aspecto externo, nomeado pelos autores como profissionalismo, compõe-se das dimensões ética, ou seja, valores e normas de determinado grupo profissional, com outros grupos. Dessa forma, os autores explicitam o que seja a profissionalização docente:

Um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre grupos, no seio da instituição escolar e fora dela (NUÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Outra contribuição é apresentada por Basso (1998) ao sinalizar a necessidade de considerar o trabalho docente e, por conseguinte, sua profissionalização, enquanto uma articulação entre as condições objetivas e subjetivas e considerá-las como uma unidade. Assim, as condições objetivas se caracterizam como aquelas que englobam desde a preparação das aulas, planejamento escolar, relação quantidade alunos por professor, até a luta por salários dignos, além das condições subjetivas por sua vez envolvem a sua formação e qualificação.

Conforme o exposto, a profissionalização docente é considerada fundamental para os docentes que atuam na modalidade EAD. Principalmente na modalidade EAD, na qual o trabalho docente ganha contornos completamente distintos daqueles observados no ensino convencional. Isto porque são exigidos dos docentes e tutores habilidades consideradas imprescindíveis, como: a adaptação estética dos materiais didáticos, formulação e cumprimento de objetivos pedagógicos que aliem as condições da distância física, adequações do conteúdo aos formatos das novas mídias, além de aspectos relacionados a novas rotinas de trabalho e de comunicação com os alunos.

Modalidade educacional no qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempo diversos (GUAREZI, 2009, p.20)

Ainda sobre a especificidade das atividades docentes na modalidade, Costa (2007) ressalta a necessidade de que o material didático da EAD seja estruturado e produzido pelos docentes em uma linguagem dialógica, utilizando para isso um conjunto de mídias compatíveis e coerentes com o contexto sócio econômico dos educandos, com a finalidade de promover nesse aluno a autonomia e paralelamente desenvolver sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento.

Além disso, o professor que atua na referida modalidade, precisa trabalhar de maneira integrada à uma equipe multidisciplinar, que conforme sugere Costa (2007, p11), deverá ser “composta de profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, entre outras habilidades”. Belloni (2003) afirma que na EAD, o trabalho docente é alvo de novas divisões. Essas se configuram em novas funções que vão de dois polos extremos: da concepção ao acompanhamento do processo educacional.

É relevante pontuar que na trajetória da modalidade de ensino, as tecnologias não se superam nem se excluem, na verdade os recursos se completam. Assim, o papel da tecnologia para a EAD é importante como mediadora de aprendizagem. Essa percepção corrobora com a necessidade de uma formação docente que aborde esses aspectos. Essa questão tem sido um dos principais desafios da modalidade.

Dentre as novas funções consideradas técnicas pode-se destacar a programação, edição, operação, ou seja, atividades que exigem trabalho coordenado e integrado e têm importante papel na qualidade final do produto, mas que para serem desempenhadas exige adequada qualificação docente e conseqüentemente a valorização na forma de remuneração específica. (BELLONI, 2003)

Dessa forma, o trabalho docente passa a contar com a mediação de novos profissionais – programadores, técnicos, monitores, tutores. Belloni (2003) aponta que as novas condições de trabalho postas pela EAD implicam na criação de novas funções para as quais os professores convencionais não estão preparados. Assim percebe-se a necessidade de haver formação adequada para atuar nessa modalidade, com o objetivo de instrumentalizar docentes a manusear as tecnologias e/ou para

lidar com sua inserção no âmbito escolar (LOPES, 2010). Neste ponto percebemos outra incoerência: O que se observa é que na modalidade de ensino o profissional de educação não recebe formação específica nos cursos de formação inicial de professores, assim o educador acaba atuando em um espaço para o qual não recebeu formação específica para atuar (VIGNERON, 2003).

Barbosa (2010) denuncia a existência de um descompasso no que se refere às políticas da EAD, visto que o professor não recebe em sua graduação em licenciatura o preparo adequado no que diz respeito ao uso das tecnologias em sala de aula. Assim, cabe ao docente a busca independente dos conhecimentos necessários para lidar com essa realidade complexa. Analisando essa conjuntura é possível afirmar que no trabalho docente a (des) profissionalização se faz presente.

Observa-se que os docentes se encontram em meio a uma crise de posicionamentos que se manifestem contrários a essa realidade do trabalho do professor, e essa omissão é agravada pela precarização da formação e dos salários, pela perda de autonomia no fazer pedagógico, pela dependência das políticas governamentais bem como pela não participação na elaboração e debate das mesmas. Todo esse cenário acaba por se configurar em uma das faces da (des) profissionalização do trabalho docente.

Em um momento histórico no qual estão efetivamente colocadas as possibilidades de amplo acesso a profissionalização, justamente pela forma como a EAD é materializada, o que se vê paradoxalmente é um processo inverso, a (des) profissionalização suportada por um trabalho docente fragmentado que retira do professor a possibilidade de autonomia. O trabalho docente na EAD se configura em dependência de alguns conhecimentos, muitas vezes técnico, na elaboração de materiais didáticos, entre outros. Assim, ao trabalho do professor somam-se funções para além das funções de um docente (OLIVEIRA, 2004).

Fica evidenciado que na EAD, a profissionalização docente tem se configurado como um processo de (des) profissionalização, visto que, a modalidade já é realidade em alguns lugares, porém ainda necessita de ações específicas que atentem para as condições de atuação e formação do professor.

Corroboramos Lopes (2014) ao abordar sobre as concepções e práticas declaradas de ensino e aprendizagem com TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) em cursos de licenciatura em matemática enfatiza a necessidade de repensar a formação dos professores devido as mudanças na sociedade contemporânea. Dentre essas transformações se faz presente a inserção das TDIC no contexto educacional.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com este estudo, buscamos abordar as perspectivas da profissionalização docente na EAD, com o objetivo de discutir alguns dos limites, contradições à profissionalização

do docente da modalidade, ressaltando que na sociedade do século XXI reconhecida como a sociedade do conhecimento, as novas tecnologias impactam amplamente o ensino em todos seus níveis. Por sua vez, esse impacto implica em uma simplificação/fragmentação do trabalho docente. Neste aspecto, corroboramos com as ideias de Mill (2010), quando este chama atenção para o fato de que o trabalho docente na EAD é extremamente fragmentado, e embora exista um conjunto articulado de trabalhadores detentores de habilidades e competências específicas para realização das atividades de ensino aprendizagem, estas tarefas nem sempre são discutidas coletivamente ou realizadas de maneira colaborativa.

Por meio das análises realizadas, evidenciamos que os trabalhadores envolvidos neste tipo de modalidade educacional precisam desenvolver inúmeras habilidades e competências específicas, entretanto, apesar do suporte existente nos ordenamentos jurídicos, poucas são as ações no sentido da profissionalização docente que têm se mostrado efetivas. Aretio (2002) constata que a maioria dos professores não possuem formação específica para atuar na EAD ou lidar com as tecnologias em sua prática pedagógica, mesmo presencial.

Se o objetivo era formar os indivíduos para o mercado de trabalho, tornou-se comum falar em um novo perfil de trabalhador, aquele que teria a competência necessária para lidar com as exigências de mercado. Ao docente da modalidade EAD passaram a ser exigidas essas habilidades, bem como estar em constante atualização, visto que, a sociedade em que este encontra inserido está sempre em transformação pelo desenvolvimento da tecnologia e pelo desenvolvimento humano. A partir das exigências em nome do capital, o que se apreende é que estas normas vão repercutir, sobretudo, no trabalho docente. Desta forma, é o mundo econômico que vai determinar os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares.

Em contrapartida, evidencia-se o quanto são escassas as oportunidades ofertadas aos docentes de formação inicial e continuada para o uso de tecnologias, bem como poucas ações políticas que promovem a valorização da carreira docente para os sujeitos que investem neste tipo de formação. Analisando de que forma os professores formadores de EAD se constituíram como docentes na modalidade, Costa (2015) conclui em sua pesquisa que a maioria dos docentes atuantes na EAD foram se constituindo como tal, sem preparação por meio de uma formação inicial. Foi a experiência e os desafios da prática que cunharam as ações destes profissionais e não sua formação inicial ou continuada. Vigneron (2003) enfatiza justamente a existência de professores que não receberam nenhuma formação para integrar as tecnologias da informação e comunicação e da comunicação no seu trabalho pedagógico, mas que são cotidianamente desafiados a construir estes saberes, por exigência do próprio mercado de trabalho.

Como modalidade, a EAD apresenta especificidades, e em sendo assim, para potencializar as ações promovidas pelos docentes, se faz necessário oferecer reais condições materiais objetivas e formativas a fim de tornar efetivo e significativo o

processo de ensino e aprendizagem. Não basta que se faça meramente a transposição de materiais e metodologias do ensino presencial.

Por meio deste estudo evidenciou-se que a EAD se apresenta como uma modalidade da Educação carente de investimentos de várias ordens: política, material e principalmente formativa.

## REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR 2009**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2009. Curitiba: Ibpex, 2010. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo\\_ead/](http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo_ead/)>. Acesso em: 28/04/2015

\_\_\_\_\_. **Censo EaD.BR 2013**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibpex, 2014. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo\\_ead/](http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo_ead/)>. Acesso em: 28/04/2015

ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**. Vol.10, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/>. Acesso em 20 jun 2015.

ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distancia**: de la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel. 2002

BARBOSA, Ana Paula de. **A resignificação da educação a distância no Ensino Superior do Brasil e a formação de professores de Ciências e Matemática**. 2010. Dissertação (Mestrado no Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n.44, p.19-32, abril 1998.

BELLONI, Maria. Luíza. **Educação a distância**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Integração das tecnologias de informação e comunicação aos processos educacionais. In: BARRETO, R.G. (Org.), **Tecnologias educacionais e educação a distância**: Avaliando políticas e práticas, Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro gráfico, 1988, 292p.

\_\_\_\_\_. Decreto nº5.800 de 08 de junho de 2006 o qual institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_...2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_...2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em 20 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Decreto nº. 5.622 de 19/12/2005. **Diário Oficial da União**, Acesso em: 20 dez 2015 \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Decreto nº 294, de 10 de fevereiro de 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 maio 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 4.361 de 29 de dezembro de 2004, trata sobre os processos de credenciamento e

reconhecimento de cursos, normatizando a EAD. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port\_4361.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003

COSTA, Celso José da. Modelos de Educação Superior a Distância e implementação da Universidade Aberta no Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Niterói-RJ vol. 15, n.2, maio a agosto de 2007.

COSTA, Valdina Gonçalves da. A constituição da identidade profissional do docente na EAD: um olhar para os professores formadores do curso de licenciatura em história. In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 11, 2015, Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná: PUC, 2015. p 3689-3701. Disponível em: < <http://educere.bruc.com.br/anais/>> Acesso em: 07 jan 2016.

GUAREZI, Rita de. Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **A educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

KONRATH, Mary Lúcia Pedrosa; TAROUÇO, Liane Margarida R.; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Revista Renote**, V. 7 n.1, Julho, 2009.

MAFFRA, Fernando Rodrigues; BOTELHO, Carolline de Souza. Saberes docentes e formação em EAD: uma pesquisa sobre as características do trabalho docente na EaD, de acordo com a percepção dos tutores do curso de Filosofia a distância da Universidade Estadual do Maranhão. 16º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. **Anais**. Foz do Iguaçu, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010152735.pdf>> Acesso em: 20 de jan. 2016.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel.; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de (Org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos-SP: EdUFSCar, p. 23-40, 2010

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MUGNOL, Márcio. A educação a distância no Brasil: Conceitos e fundamentos. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 9, n.27, mai/ago. 2009. Disponível em:<[www.dialogo.curitiba.br](http://www.dialogo.curitiba.br)>. Acesso em: 10 maio 2015. p. 397-414.

NETO, Antônio Simão. **Cenários e modalidades de EAD**. Curitiba: IESDE BRASIL,2008.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

NÚÑEZ, Isauro. Beltrán. RAMALHO, Betania. Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación, OEI**, n. 46, 9-10 setembro de 2008. Disponível em: <[www.comperve.ufrn.br/conteudo/.../profissionalizacao-docencia.pdf](http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/.../profissionalizacao-docencia.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2016

RAMALHO, Betânia. NUÑEZ, Isauro, y GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set. 2004. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 23 jun 2015.

PRETI, Oreste. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.191, p.19-30, jan./abr. 1998. Disponível em: <[www.uab.ufmt.br](http://www.uab.ufmt.br)>. Acesso em: 05 jan 2016.

SHIROMA, Eneida. Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de (Org) **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79

SORJ, Bernardo Mauricio; LISSOVSKY, Maurício. **Internet nas escolas**: Políticas além da política. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, Rio de Janeiro, 2011, 43p.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Número 13. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

VIGNERON, Jacques. Formação do docente em EAD: In: BARIAN PERROTTI, E.M.; VIGNERON, Jacques. **Novas Tecnologias no contexto educacional**: reflexões e relatos de experiências. São Bernardo do Campo, SP: Unesp, 2003.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: O VÍDEO COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

### **Argicely Leda de Azevedo**

Universidade do Estado do Amazonas  
Manaus-Amazonas

### **Gerilúcia Nascimento de Oliveira**

Universidade do Estado do Amazonas  
Manaus-Amazonas

### **Jorgete Comel Palmieri Mululo**

Universidade do Estado do Amazonas  
Manaus-Amazonas

### **Polyana Milena Barros Navegante**

Universidade do Estado do Amazonas  
Manaus-Amazonas

### **Carolina Brandão Gonçalves**

Universidade do Estado do Amazonas  
Manaus-Amazonas

**RESUMO:** O presente trabalho se propõe a analisar como a produção de vídeo no ensino fundamental pode promover sensibilização às questões ambientais em espaços não formais, através da participação efetiva dos alunos utilizando uma estratégia tecnológica presente na maioria das relações cotidianas dos mesmos. As tecnologias na educação estão entre as diferentes formas de ensinar e comunicar. Os professores utilizam material de apoio e o vídeo como suporte para tornar as tarefas mais simples e agradáveis. O percurso metodológico envolve uma abordagem qualitativa e fundamentou-

se mediante livros, revistas de sites, artigos científicos e dissertação de mestrado. De modo geral, a tecnologia na comunicação, em especial a produção de vídeos, podem ser usados como recurso para educar, interagir e contribuir para o aprendizado e conhecimento de nossas crianças em Espaços Não Formais, num mundo de tantas transformações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental, Espaços Não Formais, Vídeo, Ensino Fundamental.

**ABSTRACT:** The present work aims at analyzing how video production in elementary education can raise awareness of environmental issues in non-formal spaces through the effective participation of students using a technological strategy which is present in most of their daily interactions. Technologies are among the different sources for teaching and communicating. Teachers use media material, and video as a support to make tasks simpler and more enjoyable. The methodological process involves a qualitative approach and was based on books, website magazines, scientific articles and master's theses. So in general, the technology in communication particular by production of videos, can be used as a resource to educate, interact and contribute to learning and knowledge of our children in Non-formal Spaces, in a world of so many transformations.

**KEYWORDS:** Environmental Education, Non-formal spaces, Video, Elementary School.

## 1 | INTRODUÇÃO

Na concepção do presente estudo, buscou-se discutir aspectos relacionados à interação entre Educação Ambiental, Espaços Não Formais e o vídeo, sendo necessária a atuação de ambientes não formais, capazes de servir de palco para um aprendizado diferenciado. Já que o desenvolvimento daquela também necessita de materiais didáticos ajustados ao seu tempo tecnológico. Conforme Belloni (2002, p. 119), “a ciência e o desenvolvimento tecnológico, cujas relações ambíguas poderíamos classificar como incestuosas adquirem em nossas sociedades contemporâneas um grau de autonomia muito importante [...]”.

Nesta perspectiva, mais do que promover fixação dos termos científicos e meios tecnológicos, temos a perspectiva de Bianconi e Caruso (2005) que ao ensinar ciências, há que se privilegiar e possibilitar ao aluno uma bagagem cognitiva, com uma preocupação ainda maior em promover e disponibilizar “Ciências para todos”. Atribuindo significado aos estudos referentes a “Ciências da natureza” Gonzaga e Terán (2008), de maneira que o indivíduo possa se apropriar deste universo de contribuições científicas.

Incitar o contato com o entorno, a escola, trabalhando com questões que favoreçam à diversidade que existe na natureza a partir do uso do vídeo podendo ser um meio eficaz de aumentar o conhecimento e sensibilizar as pessoas. De modo a incluir um novo olhar ao ser humano diante do seu meio natural, para chegarem a ter conhecimentos ambientais e serem sensibilizados em tais questões.

Quanto maior o número de pessoas atingidas por esse “olhar” que estimula o crescimento de capacidades cognitivas de se intuir o mundo de uma maneira ambiental, adequar as interpretações da experiência do indivíduo e da sociedade nas suas relações com o ambiente, maiores serão as chances de se chegar a um equilíbrio das ações ambientais (PROCOPIAK, 2010). No entanto, por menor que seja a contribuição de cada indivíduo, significará muito. Podendo ser de um médio espaço de tempo, ou longo, o qual culminará no bem-estar social e integridade ambiental para todos (MARTINS, 2010).

Os espaços não formais são defendidos por autores como Rocha e Fachín Terán (2010), Maciel & Fachín Téran (2014) como espaços que contribuem sobremaneira no estabelecimento de situações significativas para o ensino e aprendizagem em ciências e, conseqüentemente, para a construção de novas visões e relações do homem com o meio ambiente.

## 2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

A Educação Ambiental ganhou visibilidade com a promulgação da Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que instituiu uma Política Nacional de Educação Ambiental e, por meio dela, foi estabelecida a obrigatoriedade da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades do processo educativo, escolar ou não e representa um marco importante da história da educação ambiental no Brasil, porque dela resultou de um longo processo de discussão entre ambientalistas, educadores e governos. (BRASIL, 1990)

Na legislação educacional, ainda é superficial a menção que se faz à educação ambiental. Na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, que organiza a estruturação dos serviços educacionais e estabelece competências, existem poucas menções à questão ambiental; a referência é feita no artigo 32, inciso II, segundo o qual se exige, para o ensino fundamental, a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”; e no artigo 36, § 1º, segundo o qual os currículos do ensino fundamental “devem abranger, obrigatoriamente, (...) o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.

No atual Plano Nacional de Educação (PNE), consta que educação ambiental deve ser implementada no ensino fundamental com a observância dos preceitos da Lei nº 9.795/99. Sobre a operacionalização da educação ambiental em sala de aula, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais, que se constituem como referencial orientador para o programa pedagógico das escolas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) 2013, p.535) esta envolve o entendimento de uma educação responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimento científico e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural.

Na cidade de Manaus existe uma diversidade de espaços não formais onde se pode trabalhar a educação para o meio ambiente, dentre os quais, o Bosque da Ciência do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). Este espaço foi projetado e estruturado para fomentar e promover o desenvolvimento do programa de Difusão Científica e de Educação Ambiental do INPA, e ao mesmo tempo preservar os aspectos da biodiversidade existente no local. (ROCHA; FACHÍNTERÁN, 2010, p. 71).

Inúmeras práticas pedagógicas em Educação Ambiental, como por exemplo, as das trilhas interpretativas, procuram propiciar uma compreensão crítica do meio natural, despertando valores e atitudes que permitem uma participação responsável na busca de soluções para reverter ou prevenir os problemas socioambientais, bem como, atuar na melhoria e proteção do meio ambiente (MENGHINI; GUERRA, p. 3).

As experiências do indivíduo com a sociedade proporcionam uma estimulação

em sua “bagagem cognitiva” desenvolvendo capacidades para uma compreensão ambiental, com vistas a instigar suas percepções em contato com o ambiente.

Em termos práticos, trilhas interpretativas têm o propósito de estimular os grupos de atores a um novo campo de percepções, com o objetivo de levá-los a observar, questionar, experimentar, sentir e descobrir os vários sentidos e significados relacionados aos temas selecionados. Vasconcellos & Ota (apud MENGHINI e GUERRA, 2008, p.6).

Essa oportunidade de interação por meio da observação, das perguntas, da experimentação do homem na natureza, constitui atitudes para atribuir novos significados. Diferente das intervenções do homem na natureza que se constitui de mudanças destrutivas e permanentes sem retorno, afetando os recursos naturais disponíveis. Implica-se envolver os alunos num amplo processo de reflexão e discussão sobre os problemas ambientais que afetam a sua vida, a de sua comunidade.

### **3 | A CONTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO ESTRATÉGIA DE SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL**

As tecnologias estão em nossa sociedade influenciando mudanças nas atitudes, valores e comportamentos, nos processos mentais e de percepção dos alunos. Segundo Pozo e Crespo (2009), a construção do conhecimento como nova cultura educacional, advém de uma perspectiva construtivista. Na qual o aprender e ensinar não são meros processos de acumulação de conhecimentos, mas implicam “[...] transformar a mente de quem aprende, que deve reconstruir em nível pessoal os produtos e processos culturais com o fim de se apropriar deles”. (POZO; CRESPO, 2009, p. 20)

Nas diversas tecnologias existentes, há que se ter formas de utilizá-las com arte, com intenção de proporcionar aprendizado as gerações atuais. Precisa haver um entrosamento nesta orientação para uma prática educativa “[...] já que o processo educacional é um ato comunicativo e se não há sintonia não há comunicação” (RODRIGO; COLESANTI, 2008, p. 64).

Pressupomos que os recursos e os materiais didáticos são ferramentas úteis para a educação. E que na mesma proporção, podem se tornar estratégias na construção de saberes podendo ser utilizados para o desenvolvimento de sensibilização ambiental, fazendo com que os alunos sejam mais incitados na direção do conteúdo, auxiliando na aproximação das questões ambientais.

A problemática ambiental, cada vez mais, traz à tona uma questão atual. Porém, entrelaçada com questões impregnadas de atitudes individualistas, vivências consumistas, tradicionais e de pouca reflexão. Fazendo com que surja uma necessidade de buscar o novo através do conhecimento como nos remete Rodrigo e Colesanti (2008, p. 64):

A crise ambiental no mundo reflete os modelos contemporâneos constituídos de sociedade e de produção/consumo, resvalando em uma crise sobre o conhecimento

científico e as disciplinas tradicionalmente constituídas, criando ao mesmo tempo a necessidade de novos saberes e conhecimentos.

Diante de tais aspectos nos perguntamos, como a produção de vídeos poderá sensibilizar para o meio ambiente? Quando o professor realiza uma aula diferenciada sobre as questões ambientais estará proporcionando a seus alunos um contato direto com a natureza e despertando a curiosidade e o interesse desses. Como nos diz Dutra (2013, p.45) “o vídeo é uma estratégia para auxiliar o professor na sua ação didática e o estudante na assimilação dos conteúdos”.

O vídeo como estratégia pedagógica deve ir além dos muros da escola. A criança precisa ter o contato direto com a natureza e vivenciar na prática os conteúdos ministrados em sala de aula. Nos Espaços Não Formais a criança poderá observar a importância da chuva, do canto dos pássaros, entre outros, e registrar esse momento para a produção de vídeos e difusão do conhecimento a outros alunos que não estiveram presentes nesses espaços.

Desta forma, o vídeo poderá contribuir para que outras crianças percebam a importância da preservação do meio ambiente. A produção de vídeos é relevante como recurso metodológico, pois facilita o processo de ensino aprendizagem e leva à construção de novos conhecimentos, uma vez que desperta a curiosidade dos estudantes (MORAN, 2002).

#### **4 | A PRODUÇÃO DE VÍDEOS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS PROMOVENDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS INICIAIS**

A nova demanda educacional na sociedade da informação e do conhecimento é caracterizada por uma nova cultura de aprendizagem que pode ser descrita por: sociedade da informação, do conhecimento múltiplo e do aprendizado contínuo.

O modelo de sociedade atual oriundo das culturais ocidentais, forneceu uma visão antropocêntrica e dicotômica entre o homem e a natureza. Esta forma de perceber o mundo e da qual nossa ciência é a herdeira foi chamada de “paradigma moderno” e entrou em crise devido à falta de capacidade do homem e das ciências em solucionar problemas tanto práticos como teóricos principalmente os relativos às questões ambientais (PROCOPIAK, 2010, p. 01).

Na *sociedade da informação* a escola deixa de ser a primeira a proporcionar “[...] ‘furos’ informativos reservados à escola”, caracterizando sua limitação diante da mobilidade e flexibilidade da informação proeminente sua possibilidade se desenvolve “[...] é formar os alunos para que possam ter acesso a ela e dar-lhe sentido, proporcionando capacidades de aprendizagem que permitam uma assimilação crítica da informação”. (POZO E CRESPO, 2009, p. 24)

Atemática da Educação para o meio ambiente pode ser amplamente trabalhada nas escolas como tema transversal em conformidade com outras áreas do conhecimento. Quanto mais se diversificarem e intensificarem a pesquisa de conhecimentos, a

construção do caminho coletivo de trabalho, as interações diversas dentro da escola e desta com os aportes complementares dos espaços não formais, transformando as concepções dos alunos em práticas sociais inovadoras e investigativas de forma a despertar a curiosidade natural da criança e direcioná-la a um verdadeiro interesse científico estimulando-a a explorar seu entorno conforme. (FUENTES, 2012)

É essencial resgatar os vínculos individuais e coletivos com o espaço não formais, buscando alternativas de um trabalho diferente do que é realizado na escola. O currículo de ciências é uma das vias por meio das quais os alunos devem aprender a aprender, adquirir estratégias. (POZO; CRESPO, 2009, p.25)

Nessa perspectiva, a estratégia didática de produção de vídeo poderá servir para desenvolver um novo assunto, despertar a curiosidade a motivação de novos temas, facilitar o desejo de pesquisa nos alunos e do conteúdo didático. Ele pode ser um grande diferencial no processo de formação, e se usado de forma coerente, poderá ser aproveitado todo o seu potencial educativo.

O vídeo tornar-se-á uma ferramenta pedagógica eficaz para o educador desenvolver nas crianças um pensamento crítico e reflexivo. O espírito de investigação estará impregnado por meio da produção de vídeo sobre temas ambientais, pois o resultado causado pelo audiovisual propicia um novo olhar aos conteúdos de ciências registrados e observados nos espaços não formais, desenvolvendo a criticidade e colaborando para a formação do cidadão. (FRANCINALDO, 2014)

Francinaldo (2014, p. 45) nos diz que “o vídeo pode ser explorado em todos os níveis de ensino, especialmente no Ensino Fundamental, já que as escolas se encontram atualmente em processo de informatização, por intermédio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional”. Consideramos viável a produção do vídeo no Ensino Fundamental, pois as crianças estarão sendo protagonistas dos novos conhecimentos adquiridos na prática sobre as questões ambientais e principalmente agentes de transformação desse novo saber adquiridos nos ambientes não formais.

## 5 | METODOLOGIA

A presente pesquisa baseia-se a partir de uma abordagem qualitativa e fundamenta-se na pesquisa bibliográfica por meio de livros, revistas de sites, artigos científicos e dissertação de mestrado. Compreendendo que, a mesma dispõe de dados secundários, acessíveis, disponíveis e já existentes.

Assim considerados, por se tratar de “dados de segunda-mão”. Sendo que, essa expressão não apresenta um caráter pejorativo, apenas que são dados disponíveis e que não foram coletados por nosso trabalho em particular. Vale ressaltar que, a pesquisa realizada com os dados secundários é chamada de pesquisa bibliográfica e grande parte destes encontra-se disponível nas bibliotecas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A metodologia foi desenvolvida conforme Vosgerau e Pinheiro (2012), a partir de

quatro etapas. Foram elas:

- Definição do tema e da pergunta de pesquisa: o tema é educação ambiental em espaços não formais: o vídeo como estratégia no ensino fundamental; a questão guia: *como a produção de vídeos no ensino fundamental pode ser uma estratégia para a educação ambiental em espaços não formais?*
- Delimitação dos critérios de pesquisa: fundamentou-se a pesquisa por meio de livros, artigos científicos, revistas de sites e dissertação de mestrado entre 1995 a 2014. Foi definido que seriam analisadas apenas as que tivessem no contexto que envolvesse o Ensino Fundamental, Espaços Não Formais, Educação Ambiental e a produção de vídeo.
- Definição das palavras-chave para busca: Educação Ambiental, Espaços Não Formais, Vídeo, Ensino Fundamental;
- Busca das publicações: realizada no dia 21 de setembro de 2015, complementada em 23 de outubro de 2015, arquivos da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), disponível no site da instituição (<http://www.pos.uea.edu.br/ensinodeciencia/categoria.php?area=PUB>). Este espaço reúne a produção do programa de pós-graduação *stricto sensu* da universidade públicas de Manaus. Também, buscamos na literatura, artigos científicos, revistas de sites. Conforme a leitura dos títulos selecionados buscou-se os que se enquadravam nos critérios da pesquisa.

Consideramos que por meio da produção do vídeo podemos buscar alternativas para a sensibilização ambiental e assim contribuir na formação do sujeito crítico e reflexivo.

## 6 | CONCLUSÃO

De acordo com a revisão de literatura podemos perceber que é possível utilizar ferramentas de vídeo para que o conteúdo seja assimilado pelos alunos nas instituições de ensino fundamental, sendo uma estratégia que integra a exposição de conteúdo e de fácil assimilação do mesmo, associando estes elementos com estímulos visual e auditivo exigindo uma maior concentração dos alunos. Para aplicar esta ferramenta, sabe-se que é necessário avaliar o conjunto de sua construção (música e imagens empregadas), de forma que para cada faixa etária o conteúdo seja transmitido com eficiência.

Este trabalho buscou integrar a utilização do vídeo como estratégia de contribuição clara e objetiva, para que, o conteúdo nas ciências naturais e ambientais seja assimilado pelos alunos. Verificamos que é possível utilizar o vídeo como ferramenta para que o conteúdo seja assimilado pelos alunos, sendo uma estratégia que integra conteúdos e propostas para uma educação ambiental consciente e crítica dos elementos associados com a biodiversidade.

Espera-se que com essa pesquisa possa melhorar a interação entre professor-aluno, ou vice-versa, aumentando o interesse do aluno pelo conhecimento, tendo assim uma maior participação do mesmo nas questões ambientais.

## REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>>Acessado em Ago. de 2015.

BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. Educação Não- formal: Apresentação. **Cienc. Cult.** Vol. 57n. 4, São Paulo. Oct/Dec, 2005.

DUTRA, Ana Cláudia Maquiné. **A contribuição do vídeo como linguagem no ensino aprendizagem de conceitos científicos no 9º ano do ensino fundamental**. Manaus, 2013.

MENGHINI, F. B.; GUERRA, A. F. S. **Trilhas interpretativas**: caminhos para a educação ambiental. VII Seminário de Pesquisa da Região Sul. 22 a 25 de junho de 2008. UNIVALI. Itajai, São Carlos. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao\\_ambiental/Trabalho/05\\_08\\_12\\_Trilhas\\_interpretativas\\_\\_caminhos\\_para\\_a\\_educacao\\_ambiental.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_ambiental/Trabalho/05_08_12_Trilhas_interpretativas__caminhos_para_a_educacao_ambiental.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2015.

MORAN, J. M. O Vídeo na Sala de Aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECAEd. Moderna. 1995. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>> Acessado em 22 out. de 2015.

NOGUEIRA, Francinaldo Mendes. **DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA**: produção de vídeos com as crianças para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental. Manaus, 2014.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PROCOPIAK, Leticia Knechtel. Breves reflexões sobre o ambiente e a educação ambiental na sociedade atual. **Revista Educação Ambiental em Ação**. Número 34, Ano IX. Dezembro/2010- Fevereiro/2011. Disponível em <<http://revistaea.org/artigo.php?idartigo=912>>Acesso em: 14 set. 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico-2ª Edição. Editora Feevale, 2013.

RODRIGUES, G. S. S. C.; COLESANTI, MT de M. Educação ambiental e as novas tecnologias de informação e comunicação. **Sociedade e Natureza**, v. 20, n. 1, p. 51-66, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/sn/v20n1/a03v20n1> >Acessado em Ago. de 2015.

VOSGERAU, Dilmeire Sant`Anna Ramos; PINHEIRO, Rafaela Bortolin. O uso do jornal impresso na educação básica: resultados de uma década de pesquisas no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 59 (2012), pp. 259-276 (1022-6508) - oei/caeu, 2012.

## EDUCAÇÃO NÃO FORMAL DE CRIANÇAS: O SUPLEMENTO INFANTIL DO JORNAL “A TRIBUNA” DE SANTOS

### **Marina Tucunduva Bittencourt Porto Vieira**

Universidade Católica de Santos, Professora do  
Mestrado em Psicologia e Políticas Públicas  
Santos - SP

### **Bruno Bortoloto do Carmo**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
Doutorando em História  
São Paulo - SP

**RESUMO:** O texto a seguir apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar as representações sociais presentes no suplemento infantil do jornal A Tribuna, da cidade de Santos, no seu primeiro ano de circulação, 1960. Os autores analisaram as redações infantis escolhidas para constar do suplemento entre o primeiro número, datado de 24 de agosto de 1960 e o último, datado da última semana de dezembro de aquele ano. No total foram analisados dezenove exemplares. Constatou-se que os textos, em sua quase totalidade, apresentavam um discurso nacionalista, condizente com a intenção da formação da identidade nacional das crianças.

**PALAVRAS-CHAVE:** jornal infantil, nacionalismo, redações, educação não-formal, heróis.

**ABSTRACT:** The following text presents the results of a research whose objective was to

analyze the social representations present in the children’s supplement of the newspaper A Tribuna, of the city of Santos, in its first year of circulation, 1960. The authors analysed the children’s essays chosen to appear in the supplement between the first number, dated August 24, 1960, and the last, dated the last week of December of that year. In total, nineteen numbers were analyzed. It was found that the texts, in their almost totality, presented a nationalist discourse, consistent with the intention of the formation of the national identity of the children.

**KEYWORDS:** children’s newspaper, nationalism, essays, non-formal education, heroes.

### 1 | INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo apresentar e analisar os discursos presentes em textos infantis publicados durante o ano de 1960, no suplemento infantil “A Tribuninha”, do jornal “A Tribuna”, com circulação na cidade de Santos e região.

Foi observada a presença maciça de textos infantis de caráter nacionalista, entendida como forma de fortalecimento da identidade nacional das crianças da região, pois, segundo Hall (1999, p. 51)

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas.

A pesquisa teve início a partir de um projeto construído dentro do propósito do grupo de pesquisa, ou seja, conhecer as representações sociais presentes na cidade. O suplemento escolhido tinha como proposta editorial, à época, ser um veículo concebido *para e pelo* público infantil, como aparece registrado no primeiro número do suplemento.

Aqui está, petiz amigo, a sua A TRIBUNINHA. Ela lhe pertencerá. Tanto quanto possível este suplemento será feito pelas crianças e para as crianças. É claro que daremos uma orientação. E esta é bem simples. Desejamos apenas que A TRIBUNINHA seja instrutiva, educativa e recreativa. Nestas colunas poderão colaborar todas as crianças. Sem qualquer preferência. Qualquer escola poderá enviar o seu trabalho, em prosa ou desenho. (A TRIBUNINHA, 1960, n.1, p.1).

Este artigo faz a análise apenas dos textos infantis publicado nos exemplares do suplemento infantil “A Tribuninha”, durante seu primeiro ano de circulação. Não foram analisados outros materiais presentes no suplemento, produzidos pelas crianças ou por adultos, tais como desenhos, reportagens e passatempos.

## 2 | A PROPOSTA DO SUPLEMENTO

A iniciativa do jornal “A Tribuna”, e do idealizador do suplemento, Hamleto Rosato, de editar um jornal para o público infantil, causou um grande burburinho e, sobretudo, muito sucesso na rede escolar, conforme pudemos aferir. A publicação de um jornal direcionado exclusivamente para as crianças foi uma iniciativa pioneira no estado de São Paulo. Este suplemento era distribuído como encarte do jornal “A Tribuna”, às quartas-feiras, e suas dimensões correspondiam à metade de uma folha do jornal que acompanhava. Os primeiros exemplares continham quatro páginas e, a partir de 30 de novembro, passaram a conter oito páginas.

O editorial publicado na capa do primeiro número, sob o título “Razão deste suplemento”, anunciava “Tal como A Tribuna, A Tribuninha terá também um corpo de repórteres. Mas repórteres-mirins. Em cada colégio ou parque infantil haverá um”. Os repórteres-mirins eram escolhidos entre os alunos e eram responsáveis pela ligação escola-redação. Eles recebiam uma carteirinha, na qual constava o nome, qual escola representava e o ano em que exercia este cargo. Havia repórteres em escolas públicas e particulares.

Em reportagem comemorativa dos 100 anos de publicação do jornal “A Tribuna”, foi entrevistada uma pessoa que havia atuado como repórter mirim de “A Tribuninha”. A reportagem trouxe que o entrevistado relatou que “A agitação entre os alunos do Grupo Municipal Martins Fontes, no Saboó, onde [...] estudava, era grande. [...] todos queriam participar e lhe entregavam suas redações ou desenhos”. (A TRIBUNA, 1994,

p.8)

Diversas produções, textos e desenhos, destinados ao público infantil, a maioria das quais produzidas por crianças, estavam presentes nas páginas de “A Tribuinha”. Eram desenhos, contos, tirinhas, charges, passatempos, charadas, palavras cruzadas, e, principalmente, redações dos alunos de escolas públicas e particulares de Santos, entre elas as dos Grupos Escolares e Parques Infantis. Também havia publicidade, em parte dirigida às crianças e, em parte, aos adultos.

Nesta pesquisa foram analisados os textos infantis dos dezoito exemplares encontrados no período, com quatro páginas cada um até o número 14 e, a partir de então, oito. O aumento significativo do número de páginas deveu-se principalmente ao aumento no número de redações das crianças, que foram nove no primeiro exemplar e que, em 30 de novembro, quando o número de páginas aumentou, atingiram a cifra de trinta e sete. Houve também um aumento no número de desenhos.

### 3 | A PESQUISA

A análise feita pelo grupo recaiu sobre as redações das crianças presentes no suplemento infantil. A orientação do jornal era de que os textos viessem acompanhados da foto da criança, sua idade e o nome da escola onde estudava, embora nem sempre isso tivesse sido atendido.

O editorial do primeiro número dizia “A Tribuinha vai promover também vários concursos. O programa está sendo elaborado”.

O primeiro concurso foi sobre a Independência do Brasil. Com relação a esse concurso,

Ultrapassou toda a expectativa o concurso promovido pela A TRIBUNINHA, sob os auspícios da Câmara Júnior, sobre a “Independência do Brasil”.

Foi de tal monta o número de trabalhos recebidos que nos vimos obrigados a dedicar três números de A TRIBUNINHA para apresentação desse material. (A TRIBUNINHA, 1960, n.7, p.1)

O que foi prometido no primeiro número do suplemento foi cumprido. Neste primeiro ano de circulação foram realizados mais três concursos, totalizando quatro. Os demais foram um de desenho e dois de redações, conforme segue abaixo:

Em colaboração com A TRIBUNINHA, as Lojas Gomes instituíram um concurso de desenho, para meninos que frequentam escolas.

O E.C. Senador Feijó instituiu o concurso “Proclamação da República”, aberto para meninos e meninas, oferecendo seis medalhas, sendo três para os três primeiros colocados, do sexo masculino e três para o sexo feminino.

O Centro dos Estudantes de Santos instituiu o troféu A TRIBUNINHA para o vencedor da categoria “A” (3º e 4º ano primário) do concurso “Penas de Ouro”. (A TRIBUNINHA, 1960, n.11, p.1)

Pudemos atribuir o grande número de publicações, trinta e seis, que faziam referência à Proclamação da Independência, ao primeiro concurso que, embora não tivesse sido anunciado nas páginas do suplemento, foi alvo de nota no número sete, de 5 de outubro de 1960, na primeira página. O concurso promovido pelo E.C. Senador Feijó, que premiava os seis melhores textos sobre o Proclamação da República, resultou no envio de vinte e três textos.

Os textos, os concursos, e demais matérias publicadas nos dão indícios de que não apenas a equipe responsável pelo suplemento infantil, mas também as autoridades da educação do município, e outras personalidades locais, tinha em vista a educação dos alunos nas escolas e através do jornal.

No editorial do primeiro número do jornal, foi feito agradecimento às autoridades em educação mencionadas abaixo e a “todo ilustre professorado santista, que tantos e relevantes serviços vêm prestando às crianças” (A TRIBUNINHA, n.1, p.1).

O suplemento deixa entrever isto através dos agradecimentos à colaboração de algumas autoridades de ensino, citadas como responsáveis pela apuração do concurso anterior, “Independência do Brasil”.

Uma comissão constituída dos professores Joaquim Silveira, diretor do Departamento de Educação da Prefeitura Municipal; Suetônio Bittencourt Junior, delegado regional do Ensino; d. Diva Fialho Duarte, inspetora dos Parques Infantis; prof. Francisco Meira, do magistério municipal, e o responsável pela A TRIBUNINHA fez o julgamento dos trabalhos [...]. (A TRIBUNINHA, 1960, n.7, p.1)

Duas dessas mesmas autoridades participaram da apuração do segundo concurso, da “Proclamação da República”, o que dá indícios de uma proposta que não se restringiu apenas aos editores do jornal, mas que se estendeu aos educadores.

O teor dos contos e dos textos infantis reforçam a impressão, expressa no primeiro exemplar, de que o jornal se destinava a ser instrutivo. Entre os textos analisados encontramos inúmeros que traziam a valorização e procedimentos exemplares com relação à família, à escola ou à natureza.

O texto abaixo, publicado no dia 31 de agosto de 1960, nos mostra como deve ser um bom aluno, nas palavras de uma menina do quarto ano de um Grupo Escolar da cidade. O título do mesmo é “Uma boa lição”.

Teresa era uma aluna boa e aplicada, sendo assim considerada modelo para as suas companheiras de estudo.

Mas não foi sempre tão boa.

A princípio ela pensava mais nos brinquedos do que nas lições e, por isso ganhava notas más.

Vendo que com tal procedimento entristecia seus pais, tomou firme propósito de corrigir-se; seria boa, obediente e aplicada em casa e no colégio. Assim fez e logo tornou-se a alegria dos pais, da professora e de seus colegas.

Imitemos esta boa menina. (A TRIBUNINHA, 1960, n.2, p. 1)

As redações das crianças eram feitas nas escolas e entregues ao jornal pelos repórteres-mirins. Para nossa pesquisa, optamos em analisar os textos produzidos pelas crianças, por considerarmos que seriam indicativos das representações dos adultos responsáveis pelo trabalho das crianças nas escolas e dos redatores do suplemento. Focou-se a análise em questionamentos que buscavam entender o contexto em que tais temas eram propostos e as *representações sociais*, na forma proposta por Roger Chartier.

Este artigo não se aprofunda em todos os aspectos das produções textuais infantis, procura apenas entender as representações sociais vigentes, e mesmo assim apenas a partir dos temas abordados. Entende que as representações sociais, tal como proposto por Chartier, “são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam” e de que é preciso fazer “o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (CHARTIER, 1990, p.17).

O trabalho de pesquisa começou com as cópias de todos os exemplares do ano de 1960. Estes exemplares estão disponíveis para consulta pública e cópia xerográfica no acervo da Hemeroteca do jornal “A Tribuna”. Como os exemplares encontram-se encadernados, algumas publicações, feitas nas páginas centrais, não permitiram a leitura e foram desconsiderados.

Visando a preservação dos conteúdos, as cópias dos dezenove exemplares de “A Tribuninha” foram transcritas para análise. Tais produções foram as que mais chamaram a atenção dos pesquisadores, quer pelo conteúdo, quer pela forma de escrita utilizada. A norma culta era regra, as histórias eram em geral moralistas, a maioria tinha cunho positivista, pois eram descritivas, valorizavam os grandes heróis da pátria e apresentavam traços de nacionalismo exacerbado.

Faltaram aos pesquisadores, no entanto, informações importantes às quais não tiveram acesso. Destaca um ex-repórter mirim: “As professoras ajudavam na seleção do material e o repórter-mirim juntava tudo para entregar na Redação do jornal”. (A TRIBUNA, 1994, p.8). Não sabemos, entretanto, se isto se aplica a todas as escolas.

Hamleto Rosato, entrevistado na edição comemorativa dos 110 anos do jornal “A Tribuna”, relatou “Enviávamos dois exemplares para cada escola e as edições ficavam fixadas para que todos tivessem a oportunidade de ler, mesmo sem poder comprar o jornal” (A TRIBUNA, 2004, p. 81). Com esta informação, podemos concluir que os autores do texto ganhavam visibilidade e o acesso ao conteúdo não era restrito às pessoas que adquiriam o jornal.

Embora a par destes dados, provavelmente verdadeiros, desconhecemos outros, como qual a participação das professoras na escolha dos temas das produções, se eram propostos por elas ou de livre escolha dos alunos. De qualquer forma, a presença de um número expressivo de temas cívicos nos leva a concluir que os editores do suplemento infantil os consideravam relevantes. Faltam, entretanto, informações que poderiam propiciar um entendimento maior acerca da presença recorrente de determinadas temáticas, até porque fica evidente que algumas publicações se referem

a datas cívicas comemoradas por ocasião da edição daquele número.

Apesar de não ser possível comparar diretamente, por meio de documentos, o material publicado com aquele que possivelmente foi descartado, é possível aferir uma linha editorial do primeiro ano de circulação da “A Tribuninha”. As datas comemorativas contavam com textos em sua maior parte dedicados à vultos históricos, inventores e personagens que foram de conduta exemplar, isto é, sinônimo de pessoas de bem e de moral. Foi possível perceber uma série de temas e matérias voltados a temas pátrios, focados nos heróis por martírio, em homens que foram exemplos de caráter, moral e fé, na formação cívica, e, principalmente do amor à pátria. Identificou-se forte correspondência entre as datas cívicas e as publicações, o que sugere que estes temas eram tratados nas escolas. Essa constante pode ser observada nos textos infantis, pois fica evidente a relação direta entre os textos selecionados e as datas cívicas.

Dentro deste contexto, propôs-se uma análise desse nacionalismo baseando-se no conceito de Benedict Anderson, que o entende como

[...] uma comunidade política imaginada — e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo soberana.

Ela é imaginada porque os membros das mais minúsculas das nações jamais se conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles. [...]

Imagina-se a nação *soberana* porque o conceito nasceu da época em que o iluminismo e a revolução estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico de ordem divina. [...]

E por último ela é imaginada como uma *comunidade* porque, independente da desigualdade e exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem horizontal. No fundo, foi essa fraternidade que tornou possível, nestes dois últimos séculos, que tantos milhões de pessoas tenham se disposto não tanto a matar, mas sobretudo a morrer por essas criações imaginárias limitadas. (ANDERSON, 2013, p.32-35, grifos do autor)

Nação e o nacionalismo seriam, portanto, produtos da modernidade. Estes artefatos culturais foram uma “destilação espontânea” de um “cruzamento complexo de forças históricas”. Estas são limitadas porque possuem fronteiras específicas com outras nações. São também soberanas porque as comunidades desejam ser livres. O penhor e o símbolo dessa liberdade é o Estado soberano.

Entender o nacionalismo como um fenômeno e produto da modernidade faz compreensível suas permanências e transmutações nos discursos de formação e consolidação do Estado brasileiro durante os séculos XIX e XX. Ao longo desses dois séculos criaram-se, moldaram-se e refundaram-se heróis, símbolos e eventos para se garantir uma memória nacional oficial e comum, alterando seu sentido para legitimação dos governos imperiais e dos diversos que se sucederam ao longo do

regime republicano.

Talvez um dos principais símbolos representativos da identidade nacional, a bandeira do Brasil, passou por grandes alterações de sentido entre Império e República. Suas cores verde e amarelo que, até então, representaram as casas de Bragança e Habsburgo foram mantidas, tirado de seu centro o brasão imperial que deu lugar ao círculo azul com estrelas e os dizeres “ordem e progresso”, que representavam a orientação positivista do regime republicano que foi implantado em 1889.

A convergência do capitalismo e da tecnologia da imprensa sobre a diversidade fatal das línguas humanas criou a possibilidade de uma nova forma de comunidade imaginada que, em sua morfologia básica, preparou o cenário da nação moderna. Dentro dessa perspectiva, Benedict Anderson nos ensina que o nacionalismo, desde fins do século XVIII, foi adaptado e moldado a diferentes épocas, regimes políticos, estruturas sociais e econômicas.

A nação, sendo uma comunidade política imaginada consolida-se, pois, apesar de a maioria de seus membros não chegar a se conhecer e ouvir falar dos demais e criarem a imagem de uma comunidade, de uma comunhão de seus membros. A nação é imaginada como um *ethos social* forjado, inventado e reinventado, tendo em vista o fato de que seus membros possuem um sentimento de fraternidade e de companheirismo. Entende que as comunidades não devem ser pensadas como falsas ou verdadeiras, mas sim pelo modo pelo qual são imaginadas.

Segundo Hall (1999, p. 56) “As culturas nacionais são tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele ‘tempo perdido’, quando a nação era ‘grande’; são tentadas a restaurar as identidades passadas”. A volta a este passado glorioso aparece recorrentemente nas produções infantis publicadas.

Mas, ainda segundo este autor: “frequentemente este retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar as ‘pessoas’ para [...] que se preparem para uma nova marcha para a frente” (HALL, 1999, p.56). Assim, podemos inferir uma intencionalidade educativa na valorização dos textos presentes no suplemento infantil.

Coerentemente com este pensamento, existiu uma corrente intelectual, no início do século XX, aprofundada na década de 1920, comum entre pessoas que se dedicaram a pensar a educação e a república recém-implantada no Brasil, que acreditava estar na educação a solução para os problemas que identificavam na sociedade. Para estes intelectuais

Às imagens de populações doentes, indolentes e improdutivas, vagando vegetativamente pelo país, somam-se às de uma população urbana resistente ao que era entendido como trabalho adequado, remunerador e salutar. Imigrantes a fermentar de anarquia o caráter nacional e populações pobres perdidas na vadiagem impunham sua presença incômoda nas cidades e comprometiam o que se propunha como “organização do trabalho nacional” (CARVALHO, 2003, p.13).

Esses intelectuais pretendiam, através da educação, regenerar o povo brasileiro e uma das formas seria através do nacionalismo. Eram medidas para erradicar o analfabetismo que acompanhavam, entre outras, a ideia de de “abrasileirar os

brasileiros” mediante a alfabetização e a educação moral e cívica”. Segundo Mathias (2014, p.6)

No Brasil, a fragilidade oligárquica da Primeira República era evidenciada pela grande insatisfação das classes burguesas e operárias, de setores civis e militares, de regionalidades e identidades excluídas do processo eleitoral, o que conduzia frequentes revoltas e instabilidades na máquina pública. A promoção de uma grande reforma da educação pública foi uma das respostas do Estado para a estabilização do regime político e para a manutenção da ordem social.

Encontramos nos preceitos educacionais de Arthur Porchat de Assis, professor que trabalhou em Santos no Liceu Santista, escola que formava professoras de primeiras letras e foi diretor do Instituto Dona Escolástica Rosa, que ministrava ensino profissionalizante, uma interlocução com esse pensamento na cidade de Santos

Em seu livro intitulado “Eduquemos” (1915) propunha uma educação moral e cívica e uma educação profissional que estavam em consonância com esses preceitos. Porchat de Assis acreditava que o ensino profissional, aliado ao da moral e cívica, contribuiriam para formação do “homem-cidadão”. A escola seria a responsável por transformar a criança-homem em criança-cidadão. Para isso os deveres cívicos é que concorreriam para despertar e avigorar os sentimentos patrióticos. Nas palavras deste autor “Considerada a Pátria como o lugar do nosso nascimento é natural que bem a conheçamos para saber amar-a, poder servir-a para poder respeitá-la”. (ASSIS, 1915, p. 58). Segundo Porchat de Assis, a idade para que esse trabalho comece é os sete anos aproximadamente. Como a forma de conhecer da criança, nessa idade, é através de objetos concretos, isto deve ser feito materializando a Pátria, despertando na criança o desejo de conhecê-la.

Indo neste sentido, o suplemento “A Tribuninha” deu espaço para produções infantis que abordavam aspectos da cidade de Santos ou seus personagens, cumprindo o proposto por um autor da cidade. “É da região que deve partir para ensinar a História, prestando um culto aos grandes vultos pátrios que nos legaram esse passado heroico, deixando exemplos às crianças de hoje” (ASSIS, 1915, p. 64).

Esta forma de pensar o civismo não foi exclusiva deste autor santista. A partir de 1927, consolidou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), entidade nacional ligada a intelectuais da educação brasileira que passou a promover Conferências Nacionais nas quais divulgavam os princípios que defendiam. Entre os participantes destes eventos, vários eram os intelectuais que consideravam necessárias medidas no sentido de despertar o civismo.

Foi, no entanto, na década de 1930 que as políticas educacionais se tornaram centrais para aplicação de um plano de nacional-desenvolvimentismo enquanto políticas de Estado. Getúlio Vargas, através da escolaridade universal, gratuita e compulsória, aprofundou o processo de “Nacionalização do Ensino”. Entre outros objetivos focalizou a repressão de imigrantes que não adotassem o português como língua oficial, acusando-os de crime idiomático contra a nação. Desta forma acreditava-se que filhos de imigrantes poderiam levar a cultura brasileira para suas casas e a

influência de costumes europeus seria reduzida (REAL, 2013, p.39).

A escola tornava-se, nesse contexto, peça central na propagação de uma cultura centralizadora que visava difundir padrões culturais, históricos e civilizacionais propostos, de cima para baixo, pelo Estado. Era por meio dela e de instrumentos correlatos que se buscava a unidade nacional.

Essa forma de pensamento foi aprofundada no período populista do pós-guerra (1945-1964). Em um ambiente internacional marcado pela solidificação do mundo em dois blocos e a crescente participação dos Estados Unidos na América Latina, o nacionalismo também foi visto por intelectuais da educação de esquerda como ferramenta fundamental para a emancipação nacional (SANTOS; RODRIGUES, 2013). Isso foi possível pois o nacionalismo encontrava-se presente em diferentes constelações políticas e ideológicas. Desta forma, assim como existiram nacionalismos de caráter mais popular e libertadores, também existiram nacionalismos mais reacionários, com contornos xenofóbicos.

Todavia, é importante ressaltar que a década de 1950 foi marcada por uma grande euforia. A cidade de São Paulo transformava-se na “cidade de um edifício por hora” e Brasília construía-se sob a gestão de Juscelino Kubitschek. As feições da modernidade afloravam elementos conflitantes cada vez mais evidentes e contrastantes, apesar do vetor homogeneizador que se estabelecia como tendência de cima para baixo (MATOS, 2007, 66-67).

Quando analisamos os textos de caráter nacionalista de “A Tribuninha” procuramos perceber estas características de conflito, de permanências e rupturas, em mente. Ler uma criança de doze anos escrever sobre o “13 de maio”, usando a norma culta da língua portuguesa, nos faz questionar algo além do próprio conteúdo, em si, nacionalista. O Editor fazia alterações e revisões nos textos ou só aceitaria aqueles que fossem remetidos de acordo com as normas ortográficas, estabelecendo desta forma uma triagem?

O Brasil possuía uma taxa de analfabetismo nos anos 1950 e 1960 que, apesar de decrescente, era de respectivamente 56,6% e 39,7% (INEP, 2003). Em contraste com uma modernidade que aspirava ares cultos e europeus, programas de rádio famosos, entre as mais diversas classes sociais, contavam com personagens como o de Charutinho, interpretado por Adoniran Barbosa, em horário nobre da Rádio Record. Faziam sucesso, entre outros motivos, por trazerem elementos da oralidade popular e que eram considerados errados do ponto de vista da norma culta. Sua popularidade era garantida pois existia identificação com a realidade, apesar das críticas, pois muitos julgavam uma “péssima propaganda do linguajar do povo paulista”, que estaria desta forma, mal representado (MATOS, 2007, p. 123). Como entender a presença da linguagem culta e até rebuscada em alguns textos?

Traz-se de trazer à luz, desta forma, através da leitura “a contrapelo” do documento, questionamentos acerca de qual tipo de educação a escolha editorial dos textos tinha por objetivo. Da mesma forma, indaga-se quais crianças tinham, potencialmente,

possibilidades de ter um texto aceito e tornarem-se “repórteres-mirins”, colaboradores de “A Tribuninha”.

A tabela abaixo ajuda a avaliar o quanto estiveram presentes temas relativos à Pátria neste primeiro ano de circulação do jornal. Segundo vimos antes, os eventos eram forma de se garantir uma memória nacional, oficial. Mais adiante acrescentaremos que não era apenas a presença, mas também a forma como os textos eram desenvolvidos que deixavam clara a presença do nacionalismo.

TEMAS	QUANTIDADE
Independência do Brasil/D. Pedro I/ Patriarca/Filipe dos Santos	36
Proclamação da República/D. Pedro II	22
Semana da Asa/Bartolomeu Gusmão/Santos Dumont	18
Símbolos da Pátria/ Hino/Bandeira	09
Abolição da Escravatura	04
Inconfidência/Tiradentes	02
Dia do Soldado	02
Duque de Caxias	09
Infante D. Henrique	09
Os Bandeirantes	01
<b>TOTAL</b>	<b>112</b>

TABELA 1: PRESENÇA DE TEXTOS SOBRE O BRASIL E SEUS HERÓIS NO SUPLEMENTO INFANTIL A TRIBUNINHA NO ANO DE 1960

Fonte: dados coletados pelo(s) autor(es).

A presença recorrente destes textos infantis nos faz pensar nos esforços presentes desde a Proclamação da República, endossados e acentuados pelos intelectuais que posteriormente criaram a Associação Brasileira de Educação, e presentes também durante o período em que Getúlio Vargas esteve no poder, no sentido de criar este sentimento de Nação no povo brasileiro, como podemos verificar neste texto publicado, com o título “SÍMBOLOS DA PATRIA”.

Toda pátria tem os seus símbolos. Os símbolos de nossa pátria são: a bandeira, o hino e o escudo.

BANDEIRA — Cujas comemoração se dá a 19 de novembro, foi adotada nessa data em 1889. É formada de um retângulo verde que representa as nossas riquezas; uma esfera azul, o céu de nossa terra; a 22 estrelas representem os estados e o Distrito Federal; a faixa branca o gigantesco rio Amazonas e a legenda “Ordem e Progresso” a síntese de nossas aspirações.

HINO — Foi escrito por Francisco Manuel da Silva e sua letra por Osório Duque Estrada.

ESCUDO — é uma peça em que se acham representadas as armas da nação. Está sempre fixada à porta das repartições públicas, nos consulados etc. (A TRIBUNINHA, 1960, n. 17, p.7)

Como dissemos acima, não apenas a presença dos temas, mas, ainda procurando

garantir uma memória nacional oficial, o culto aos heróis foram outra forma empregada no sentido de criar um sentimento de nacionalidade. A redação sobre o Marechal Deodoro da Fonseca, publicada na edição número 12, cujo tema recorrente era a Proclamação da República, e que foi transcrita abaixo, ilustra bem a forma como a participação do personagem foi retratada na História do Brasil.

#### VIVA A REPÚBLICA

Vindo pela rua Itaúna, as tropas revoltadas surgiram de repente, no Campo de Sant'Ana, com numerosas peças de artilharia. Os soldados marchavam garbosamente, tendo à frente, montado num belo cavalo branco, a figura veneranda e marcial do marechal Manoel Deodoro da Fonseca.

Quando passavam pela estação da Central do Brasil, a infantaria de polícia, comandada pelo major Valadão, ergueu vivas a Deodoro e fez-lhe continência.

A segunda brigada recebeu ordens do marechal para ficar em frente do quartel-general com a artilharia voltada para as forças que guardavam esse edifício. Era o momento decisivo. O marechal Deodoro dá ordens para que prendam o barão de Ladário, ministro do Império, que surgiu de repente na praça. Como o barão resistisse, de revólver em punho, a guarda de Deodoro desfechou-lhe alguns tiros, indo o barão de Ladário cair ferido na esquina da atual rua Visconde da Gávea. Os soldados querem mata-lo, mas o Marechal Deodoro não permite.

Afinal, o que estava acontecendo naquela manhã de 15 de novembro de 1889? É que o marechal Deodoro da Fonseca atendendo o apelo das forças armadas, resolvera proclamar a República. Todos reconheciam que D. Pedro II era um grande imperador, que governava o Brasil há meio século, com bondade e sabedoria. Porém o nosso país era o único da América sob regime monárquico, e o povo desejava um governo republicano, um governo que fosse eleito por todos os brasileiros. A propaganda republicana era feita, naquela época, pelos vultos mais eminentes do Brasil, como Saldanha Marinho, Silva Jardim, Quintino Bocaiúva, Benjamin Constant, Aristides Lobo, Campos Sales, Júlio Castilhos, Prudente de Moraes e muitos outros. As forças armadas aderiram à causa republicana, porque estavam descontentes com o governo imperial, devido os inúmeros atos de injustiça praticados contra o exército.

Quando rebentou a revolução, na manhã de 15 de novembro de 1889, o marechal Deodoro estava de cama, gravemente enfermo. Mas o bravo militar se levanta, veste o seu uniforme e vai comandar as tropas que marchavam para proclamar a República. Os batalhões param diante do quartel-general, o marechal entre a galope nesse edifício, sobe a escada, e entrando na sala onde se encontravam reunidos os ministros, comunica-lhes o fim do governo imperial. Encaminhando-se em seguida para uma das janelas do quartel-general, agitou no ar o seu quepe de marechal e gritou com entusiasmo:

- Viva a República!

A família imperial recebeu ordens para deixar o Brasil dentro de 24 horas, e no momento de embarcar no vapor "Alagoas", que os levaria para Portugal, a princesa Isabel falou:

- "Se tudo isso está acontecendo porque assinei a 'Lei Áurea', não me arrependo um só momento. Ainda hoje a assinaria de novo". (A TRIBUNINHA, 1960, n. 12, p.2)

Devemos também levar em conta que o suplemento “A Tribuinha” possuía uma secção intitulada “Brasileiros Ilustres” na qual eram publicados textos produzidos quase em sua totalidade pelas crianças. No período estudado, apenas os dois últimos textos foram escritos por adultos. Os textos desta secção traziam a biografia e os feitos dos personagens contemplados. Nos exemplares objeto desta pesquisa os personagens contemplados constam da tabela abaixo e não foram computados na tabela anterior.

BRASILEIROS ILUSTRES	
EDIÇÃO NÚMERO	PERSONAGEM
1.	José Bonifácio de Andrada e Silva
2.	Santos Dumont
3.	Rui Barbosa
4.	Prudente José de Moraes Barros
5.	Campos Salles
6.	Duque de Caxias
7.	Tiradentes
8.	Olavo Bilac
9.	Marechal Mariano da Silva Rondon
10.	Oswaldo Cruz
11.	Vicente de Carvalho
12.	D. Pedro II
13.	Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado Silva
14.	Artur Neiva (escrito por adulto)
15.	Emilio Marcondes Ribas (escrito por adulto)

TABELA 2: PERSONAGENS CONTEMPLADOS NA SECÇÃO “BRASILEIROS ILUSTRES” DO SUPLEMENTO INFANTIL A TRIBUNINHA NO ANO DE 1960

Fonte: dados coletados pelo(s) autor(es).

Outro personagem que teve forte presença no jornal foi Santos Dumont, conforme podemos acompanhar na tabela 1. Um dos textos foi produzido por um menino de onze anos. O culto a este personagem contribuiu para o sentimento de ufanismo, por ser um brasileiro que se destacou no cenário mundial.

Alberto Santos Dumont nasceu em 1873, em Palmira, Minas Gerais. Entusiasmado pelos voos de balões, em voga naquela época, partiu para França, onde conseguiu provar a dirigibilidade aérea, em 19 de outubro de 1901, dando a volta à Torre Eiffel em Paris, num balão dirigido por ele próprio, o “Santos Dumont n.4”. A 23 de outubro, de 1906, Santos Dumont, ganhou um prêmio ao fazer voar o primeiro aparelho mais pesado que o ar. Esta prova foi realizada no campo de Bagatele, em Paris, na presença de juízes do Aeroclub de França, e foi homologado pela Federação Internacional. Estavam presentes milhares de pessoas, jornalistas, etc.

Correm rumores de que foram os irmãos Wright, numa praia na identificada da América do Norte, os primeiros a realizarem tal façanha, em 1903. Mas nada disso ficou provado, pois não existem documentos a respeito e a glória de Santos Dumont continuou sendo cultuada no mundo inteiro. É ele chamado de “Pai da Aviação”, por ter posto em realidade o sonho de Lilienthal, Bartolomeu de Gusmão, Augusto Severo e tantos outros. (A TRIBUNINHA, 1960, n.17, p.7)

O suplemento infantil também dava espaço para a divulgação de textos relativos

à cidade. O amor à Pátria também se estendia pela valorização regional. Um dos textos foi o de um aluno de nove anos, com o título “A Cidade de Santos” e segue parcialmente transcrito abaixo.

A cidade de Santos está situada na ilha de São Vicente.

É um dos principais portos da América do sul. Por ele se escoam toda riqueza do Estado de São Paulo.

A natureza santista, maravilhosa, é o deslumbramento dos turistas que nos visitam, atraindo centenas de pessoas que aqui vêm gozar as delícias do mar.

Lindas avenidas estendem-se por toda a baía de Santos, numa extensão enorme, assim oferecendo aos passeantes um passeio de encantos extraordinários. Outras avenidas rasgam a cidade, mostrando belíssimas construções. Suas praias rivalizam em beleza com as mais famosas do mundo.

Gonzaga, Boqueirão, Embaré, José Menino, são bem concorridas e interessantes, constituindo com razão o orgulho do santista [...] (A TRIBUNINHA, 1960, n.8, p. 9)

Os textos presentes em “A Tribuinha”, nos levam a refletir acerca do ensino de História nas escolas de Santos na década de 1960, além do papel que a História do Brasil representava na formação da identidade nacional e na produção escolar. Entende-se que os relatos foram criados de cima para baixo, através da manipulação de dados culturais pré-existentes, e visaram responder às necessidades das elites, culturalmente unificadas, de homogeneizar as suas populações, culturalmente fragmentadas.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber que o suplemento infantil “A Tribuinha” foi uma das estratégias empregadas para o fortalecimento do nacionalismo. Ao comemorar as datas patrióticas, ao enaltecer os heróis e personalidade brasileiros, ao reforçar os símbolos pátrios, procurou reforçar os sentimentos de unidade do povo brasileiro de amor à Pátria.

A proposta apresentada no Editorial presente no primeiro número do jornal parece ter sido cumprida, pelo menos durante o período analisado, quando foi proferido o desejo de que fosse instrutiva e educativa, e pudemos concluir que foi bastante. Também foi recreativa. Além dos textos que tratavam de conhecimentos diversos, havia passatempos, como palavras cruzadas, adivinhas, orientações sobre a confecção de desenhos, entre outros.

Com relação à apropriação dos conteúdos veiculados, podemos nos questionar. Até que ponto o futuro destas crianças foi afetado pelas publicações? Que significado tiveram os prêmios na vida das crianças que os receberam?

Considerando que no primeiro exemplar havia uma proporção maior de textos e matérias dos adultos, gradativamente substituídos por produções infantis, concluímos

que a proposta inicial foi cumprida “Tal como A TRIBUNA, A TRIBUNINHA terá também um corpo de repórteres. Mas repórteres-mirins. Em cada colégio ou parque infantil haverá um. Isto não quer dizer que os demais não possam colaborar. Todos poderão fazê-lo”.

Cabe destacar, entretanto, que embora aparentemente houvesse liberdade na escolha do tema, foram privilegiados temas nacionalistas que valorizavam o Brasil e seus heróis.

## REFERÊNCIAS

A TRIBUNA, Santos, n. 100, n.101, 26 mar.1994. **Edição Especial do 100º Aniversário**, Caderno 8, p.2.

A TRIBUNINHA, Santos, **Suplemento do jornal A Tribuna**, 1960, Semanal.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em 16/09/2018.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CUNHA, Claudia Duarte. Hamleto Rosato – Uma história de amor ao trabalho. **A Tribuna**, Santos, 26 de março de 2004, Caderno 110 anos de informação p. 80-81.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.104, p.5-34, jul. 1998.

MATHIAS, Daniel Santos. “Ensina a criança amar a pátria”: sinais e representações sobre a educação moral e cívica, segundo Arthur Porchat de Assis. **Anais do VII Simpósio Nacional de História Cultural**. São Paulo, 10 a 14 de novembro de 2014.

MATOS, Maria Izilda Santos de. **A cidade, a noite e o cronista**: São Paulo e Adoniran Barbosa. São Paulo: Edusc, 2007.

PORCHAT DE ASSIS, Arthur. **Eduquemos**. Santos: Instituto D. Escholastica Rosa, 1915.

REAL, Edson Alexandre Santos. O Nacionalismo na educação brasileira: a construção de uma pátria (1838-2009). **Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG**. Vol. 5, n. 1, Jan/Abr – 2013.

SANTOS, E. M. ; RODRIGUES, S. B. P. . Educação e Nacionalismo para o século XXI brasileiro. In: Edna Maria dos Santos; Angela Roberti; Jaqueline Lima. (Org.). **Pensando a História**. 1ed. Rio de Janeiro: Letra Capital/FAPERJ, 2013, v. 1, p. 49-67.

## O PAPEL DA EDUCAÇÃO FRENTE À CIDADANIA TENDO AS MÍDIAS COMO FONTE DE MANIPULAÇÃO E CONSUMISMO

**Danielle Stewart Oliveira de Araujo**

Instituto Federal de Sergipe, Licenciatura em  
Química  
Aracaju – SE.

**Ícaro Ribeiro Soares**

Instituto Federal de Sergipe, Licenciatura em  
Química  
Aracaju – SE.

**Maria Clara Pinto Cruz**

Faculdade Pio Décimo, Licenciatura em Química  
Aracaju – SE.

**RESUMO:** O intuito deste artigo é mostrar que a Educação tem o poder de transcender à influência das mídias. Para dar sustentação a esta ideia, parte-se do filme “O Show de Truman” para contextualizar a temática e revelar como é a ação manipuladora dos meios de comunicação. A intervenção didática foi feita na formação de professores, com 23 alunos ingressantes no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Sergipe, na disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação. O artigo conclui, através das categorizações emergentes, produzidas a partir das unidades de análise das dissertações, sem utilizar categorias a priori, que é possível uma postura crítica nos alunos através das reflexões discutidas após o filme. Para tal, a Educação deve se apropriar do seu papel de transformar

informação em conhecimento através da ação do professor, da escola e das políticas públicas. Caso contrário, seremos reprodutores do sistema sócio-político, econômico e tecnológico. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Mídias, Manipulação e Consumismo.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to show that Education has the power to transcend the influence of the media through the action of the teacher, the school and public policies. To support this idea, the movie “The Truman Show” was used to contextualize the theme and reveal how it is manipulative action of the media. The didactic intervention was done in 23 incoming students in the degree course in Chemistry of the Federal Institute of Sergipe, in the discipline of Information and Communication Technology.. The article concludes, through the emergent categorizations produced from the units of analysis of the dissertations, without using initially categories, that a critical posture is possible in the students through the reflections discussed after the film. To this end, Education must appropriate its role of transforming information into knowledge through the action of teachers, schools and public policies. Otherwise, we will be reproducers of the socio-political, economic and technological system.

**KEYWORDS:** Education, Media, Handling and Consumerism.

## 1 | INTRODUÇÃO

A cada dia que passa as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tornam-se mais presentes em nosso dia-a-dia. A humanidade se tornou numa civilização do conhecimento (DUARTE, 2008). A interatividade na comunicação lança novos conceitos de espaço e tempo (FENELON e ANELO, 2015) e assim, o mundo se interligou de tal forma, que se tornou globalizado. Todo esse desenvolvimento tecnológico está diretamente ligado ao sistema econômico mundial, o capitalismo. Uma das principais características desse sistema é a estrutura de classes. Entende-se que no capitalismo existe uma segregação entre ricos e pobres. Nos produtos do capitalismo isso não é diferente. Se as TICs são tecnologias que são produtos do capitalismo, então, nelas há também certa segregação na forma de exclusão digital (SORJ e GUEDES, 2005).

Esta ferramenta educacional influenciou também o processo ensino/aprendizagem de várias maneiras (MIRANDA, 2007). Uma delas foi à inovação de recursos educativos para alunos presenciais (ROCHA, 2008) e nos novos ambientes virtuais de aprendizagem na Educação a distância (ALMEIDA, 2003). Além disso, a tecnologia nas escolas também ajudou na socialização e no compartilhamento de saberes entre professor-aluno e aluno-aluno. Todavia, apesar de todo o avanço tecnológico, não existe recurso didático digital que substitua a experiência e a sensibilidade do professor em sala de aula, pois, ele observa as dificuldades do aluno e aplica atividades de acordo com o desenvolvimento de cada um e ainda analisa criticamente aspectos da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Assim, não existe somente o lado positivo em uma sociedade cujo desenvolvimento científico e tecnológico encontra-se a todo vapor, pois “a Ciência e a Tecnologia não estão apenas conformando nossas vidas para melhor, mas também, em muitas situações, fazendo-as perigosas” (BAZZO, 1998, p. 127). Como por exemplo, promover por meio desses avanços a destruição ambiental, bem como problemas sociais.

A Educação por ser um processo mutável sempre buscou atrelar-se ao contexto sócio-histórico de uma determinada época. Em um primeiro momento, a transmissão do conhecimento era o único objetivo de modo a constituir um indivíduo como elemento reprodutor de informações previamente concebidas pelos livros ou importantes influenciadores sociais. Com os avanços da globalização e o bombardeamento de informações de fácil acesso, a Educação se viu diante de uma nova proposta: educar para transformar. O objetivo é auxiliar o discente a entender o processo de construção do conhecimento, tornando-o aplicável a sua realidade e assim filtrando a mensagem que é apresentada para o que é real, ideal e imaginário.

Desta forma, ocorreu à mudança na maneira como o professor lida com o ensino, ele passou a ser mediador da aprendizagem frente a estas tecnologias da sociedade do conhecimento. Essa metodologia auxilia no desenvolvimento de uma nova postura nos alunos, pois é uma atividade que visa à atuação do estudante na condução de suas ações, além de viabilizar uma interatividade em grupo, facilitando a comunicação.

No ensino por investigação os alunos são colocados em situação de realizar pequenas pesquisas, combinando simultaneamente conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. (POZO, 1998)

A instituição de ensino, seja na Educação Básica ao Ensino Superior, tornou-se um espaço privilegiado de discussão, produção e construção do conhecimento. Assim é a Educação que detém o papel de esclarecer o que é dito como verdade nas mídias e, ainda, colocar regras claras de uso. Os alunos devem ser orientados a analisar o incentivo de consumismo exacerbado que a mídia os expõe e aprender a entender a sustentabilidade para um desenvolvimento saudável de pessoas e planeta. O que aconteceria se a Educação deixasse de ter este papel? O mundo provavelmente teria indivíduos com um senso crítico atrofiado, que reproduzem informações sem conhecimento. A preocupação em foco é de que suas vidas poderiam ser conduzidas por outros que manipulam informações, como os jogos políticos, propagandas e falsas ofertas.

Portanto, o presente trabalho tem como finalidade expor uma discussão e reflexão a luz do filme “O Show de Truman” sobre a relevância da Educação no processo de conscientização sobre a influência que as mídias proporcionam à sociedade. Desta forma, colaborar na formação de professores para a construção de seus futuros alunos como formadores de opinião e assim, a Educação tenha seu papel transcendido ao das mídias.

## 2 | METODOLOGIA

A principal motivação desta pesquisa foi disponibilizar uma reflexão da Educação como um poder necessário e urgente para a construção crítica e reflexiva de uma sociedade que saiba fazer uma leitura da real influência que as TICs devem ter sobre a sua vida. Para tal, uma abordagem descritiva quanto aos objetivos foi desenvolvida como referido a seguir:

A pesquisa descritiva objetiva escrever as características de um objeto de estudo. Entre esse tipo de pesquisa estão as que atualizam as características de um grupo social, nível de atendimento do sistema educacional, como também aquelas que pretendem descobrir a existência de relações entre variáveis. Nesse caso a pesquisa não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno, preocupa-se em apresentar suas características. (GONSALVES, 2003, p. 67)

A investigação apresenta característica qualitativa, ela “é o que se desenvolve numa situação natural; é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 269)

### 2.1 Os sujeitos da pesquisa

A intervenção didática foi aplicada aos alunos ingressantes do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Sergipe (IFS), numa turma composta

por 23 (vinte e três) alunos do ano de 2017 – 1, sendo 11 pessoas do sexo feminino e 12 indivíduos do sexo masculino. Em torno de 20% eram alunos de 21 a 25 anos, 40% entre 26 a 35 anos, 27% entre 36 a 50 anos, e por fim, 13% acima de 51 anos. A maioria dos estudantes (87%) era a primeira graduação e 57% da turma era casada.

## 2.2 Procedimentos para a Coleta de Dados

Primeiramente, foi assistido o filme “O Show de Truman”, dirigido por Peter Weir e estrelado por Jim Carrey. No filme, a vida de Truman é transmitida via satélite para todo o mundo, porém, ele não tem ciência disso. Os telespectadores do *reality*, no decorrer da vida de Truman, induzida pelo diretor, além de acompanhar detalhes do desenvolvimento dele por anos são estimulados pelas propagandas, promovidas pelos atores que interagem diretamente com o protagonista, a consumirem bebidas, produtos alimentícios, de limpeza, eletrodomésticos e até a realizarem compras de imóveis. Os que o assistem, torcem para que Truman saia da prisão daquele cenário a ele imposto. Portanto, analogamente pode-se identificar a sociedade atual com a de Truman, numa prisão. Assim, o filme foi escolhido para questionar a realidade que é difundida pela mídia atualmente, os valores que são transmitidos pelas propagandas no cotidiano e se isso condiz com o que os indivíduos são e acreditam. Esta etapa foi utilizada em 3 aulas de 50 minutos.

A segunda etapa prolongou-se por mais duas aulas e versou sobre problematizações sobre a temática que o filme apresenta. As problematizações foram: 1. Como era o mundo de Truman? 2. Quais foram às estratégias que o diretor usou para controlar Truman? 3. O que o diretor usou para manter Truman na ilha? 4. Truman foi manipulado através de notícias? Dê algum exemplo. 5. O show de Truman usou promoção de produtos para ganhar dinheiro? Dê algum exemplo. 6. O que finalmente leva Truman a perceber que sua vida era uma mentira? 7. Você acha que os governos podem usar o medo para manter os cidadãos sob controle? 8. Alguém pode ter a vida manipulada sem saber disso? 9. Quais são alguns programas onde você pode ver a manipulação declarada? 10. Quais são os objetivos do filme? Foi feito um grande debate com a turma e discutido cada questão. Os discentes puderam expor opiniões e trocar ideologias, algumas foram formadas a partir de concepções alternativas. O envolvimento foi satisfatório. Em seguida, eles escreveram suas novas ou aperfeiçoadas concepções em cada questão.

Por fim, na etapa avaliativa, os alunos realizaram uma produção textual, sobre a temática “O papel da Educação frente à cidadania tendo as mídias como fonte de manipulação e consumismo”, objetivando verificar a opinião sobre o que foi discutido em sala de aula. Este foi o instrumento de coleta de dados.

## 2.3 Análise Textual Discursiva como Técnica de Análise de Dados

Como instrumento de análise dos dados coletados, utilizou-se a técnica de Análise Textual Discursiva. A análise textual pode ser compreendida como um

processo de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais desenvolvidos pelos alunos. Desta forma, por uma desmontagem do texto foi obtida a unitarização e estabelecidas as relações para a categorização emergentes e análise de uma compreensão do novo conceito (MORAES; GALIAZZI, 2011).

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O filme mostrou-se um recurso didático muito pertinente aos objetivos da pesquisa. Após ele, as discursões foram relevantes para formação de cidadãos, pois, foram contextualizados de maneira crítica. A categoria contextualização como desenvolvimento de atitudes e valores para a formação de um cidadão crítico ocorre pelo debate de situações ou problemas reais presentes no cotidiano dos alunos. (SANTOS e MORTIMER, 1999). Estas opiniões estão descritas nos quadro 1 ao 10 e os discentes foram identificados de Aluno 1 (A1) a Aluno 23 (A23).

No quadro 1, segundo a pergunta: Como era o mundo de Truman? percebe-se que as concepções formadas estão dentro de uma visão realista do mundo de Truman.

SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
A04	Era um mundo forjado de forma a mantê-lo dentro de uma rotina “perfeita” utópica de um ponto de vista externo do diretor.
A07	Um mundo vigiado 24 horas, onde o acaso e as verdades da vida real não existiam. Tudo o que lhe acontecia era predeterminado.
A16	Era semelhante ao mundo real, porém, cada acontecimento era manipulado por um diretor.
A22	Era um mundo manipulado, o qual a pessoa acha que tem vida própria, quando, na verdade, é uma marionete na mão de alguém.

Quadro 1 - Como era o mundo de Truman?

Eles relatam a rotina e a manipulação da vida do protagonista e a semelhança ao mundo real atual. Podendo-se assim constatar que os alunos compreenderam a manipulação do ator principal e inferir que, por seus expostos, eles começaram a desenvolver competências para perceber, em sua volta, as tentativas midiáticas de manipulá-los.

No quadro 2 está apresentado as principais estratégias que o Diretor usou para controlar o ator principal.

SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
A02	A principal estratégia foi fazer Truman acreditar que aquele mundo era real, visto que fora criado dentro daquela cidade cenográfica.
A05	Fazia falsas notícias para fazer ele não sair.
A14	Usando todas as pessoas em sua volta para persuadi-lo.
A15	As mídias e as pessoas a sua volta.

Quadro 2 - Quais foram às estratégias que o diretor usou para controlar Truman?

As respostas relatam as falsas notícias, pessoas e as mídias como as principais formas de controle. Se uma falsa notícia é divulgada erroneamente e uma pessoa confia, ela acreditará em uma irrealidade e assim, poderá propagar inverdades, logo, torna-se evidente que pessoas são fontes das quais seus conteúdos disseminados devem ser averiguados e questionados, principalmente se partidos das mídias de comunicação em massa, nas quais muitos acreditam.

Percebe-se, no quadro 3, quando indagados sobre os artifícios que manteve Truman na ilha, observa-se como respostas o medo, circunstâncias e pessoas.

SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
<b>A08</b>	Usou o medo que ele tinha do mar para lhe manter preso na ilha.
<b>A09</b>	O ônibus que quebrou, as passagens de avião que só poderiam ser compradas dentro de um mês, e o afogamento do pai que acabou criando um medo enorme do mar para Truman.
<b>A19</b>	Estratégias logísticas de controle de rotas, pessoas atrapalhavam seu percurso, congestionamento, mudança de tempo.
<b>A23</b>	Usou o trauma e o medo, também usou sua família para incentivá-lo a continuar em algo que não sabia.

Quadro 3 - O que o diretor usou para manter Truman na ilha?

Dentre estes, talvez o medo seja o mais opressor; nele há uma paralização de atitudes e valores. Essa imposição de limites através da atemorização, desenvolvida através de induções do diretor ao longo da vida do protagonista, com o intuito de fazê-lo desistir de persistir na descoberta do que havia além da ilha, afim de que permanecesse mantido como promotor de lucros para aquele *reality*, constitui-se uma ferramenta poderosa de manipulação, dificultando assim a liberdade de Truman, sendo tal situação, dessa maneira, uma importante analogia do que se sucede na realidade da sociedade atual para que se não possa enxergar a manipulação da mídia que está latente no cotidiano.

Já no quadro 4, foi evidenciado a resposta positiva quanto ao protagonista ser manipulado pelas notícias. Os alunos remetem a ideia que a televisão e o rádio, através da publicidade, manipulavam o Truman. Semelhantemente, por meio destes meios de comunicação podem ser também manipulados os indivíduos na atual sociedade, sem ao menos terem uma ideia do fato.

SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
<b>A04</b>	Sim, o rádio e a TV sempre manipula as informações para influenciá-lo.
<b>A15</b>	Sim, inúmeras vezes. As mídias dentro da ilha, como o rádio, revistas e até cartazes, como o presente na agência de viagem sobre acidentes aéreos. Tudo isso manipulava Truman.
<b>A18</b>	Publicidade, televisão e rádio.
<b>A21</b>	Pela televisão e as próprias pessoas.

Quadro 4 - Truman foi manipulado através de notícias?

Quando perguntado se o show de Truman usou promoção de produtos para ganhar dinheiro, segundo Quadro 5, todos afirmaram positivamente.

SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
A01	Sim, seguros de vida, por exemplo.
A15	Constantemente. Assim como os <i>reality Shows</i> verdadeiros, o ‘The Truman Show’ bombardeava seus telespectadores com uma série de propagandas, como achocolatados e cerveja.
A19	Sim, seu melhor amigo, sempre trazia um pacote com cervejas, a esposa de Truman explicava tudo detalhadamente, tudo que usava e consumia em sua casa.
A23	Sim, quase todos os produtos que apareciam eram comercializados como, por exemplo: casa, carro, roupa, chocolate, etc.

Quadro 5 - O Show de Truman usou promoção de produtos para ganhar dinheiro?

Alguns relataram seguros de vida, outros achocolatados e cervejas. Do exposto torna-se claro que, na vida cotidiana, a promoção de produtos pode ser feita para o consumo sem necessidade, apenas, para incentivar a compulsão de se obter as novidades do mercado, as quais nunca findam, constituindo-se tais propagandas uma forma de controle e incentivo ao consumismo desenfreado.

Uma das perguntas mais relevantes foi a descrita no quadro 6. As respostas demonstraram diferentes percepções. A primeira é que a rotina da ilha girava em torno dele. A segunda, o comportamento das pessoas mostrava um condicionamento. Por fim, pequenos deslizos na transmissão de informações. O despertar desta realidade traz à tona o mito da Caverna de Platão. Este momento de despertar é uma característica que muitos, em algum momento, poderão ter em relação à sociedade do conhecimento.

SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
A04	Quando houve o problema no rádio do carro, onde ele pôde ouvir a frequência onde todos se comunicavam e coordenavam a rotina em volta de Truman.
A05	Vendo que o mundo em que vivia girava em torno dele.
A18	A maneira como as pessoas ao seu redor se comportavam.
A21	A rotina que ele levava todos os dias.

Quadro 6 - O que finalmente leva Truman a perceber que sua vida era uma mentira?

Segundo o quadro 7, o diretor do Show de Truman utilizou o medo para controlar o protagonista. Neste aspecto, todos os alunos afirmaram positivamente quanto ao governo utilizar também o medo para manter os cidadãos sob controle. Nos seus depoimentos algumas formas de fazer isso foram expostas.

SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
A07	Sim, assim como Truman, o “abuso” de produtos, merchandising e monitoramento já é utilizado nos nossos dias, de modo a criar uma dependência e compulsão a seguir padrões de vida predeterminados.

**A12** Com certeza, um exemplo é de muitos tem de perder a bolsa família e o governo utiliza isso a seu favor.

**A14** Sim, o medo é uma ferramenta clara de manipulação, quando sentimos medo deixamos de fazer várias coisas.

Quadro 7 - Você acha que os governos podem usar o medo para manter os cidadãos sob controle?

Outra questão também relevante foi a descrita no Quadro 8. Todos os alunos acreditam que sim, em que podem ter a vida manipulada e relatam o consumismo e a sensação de não saber no que se pode confiar.

No quadro 9 são relatados alguns programas em que há manipulação. Todos eles remetem a ideia de uma programação tendenciosa que gera condicionamento nas pessoas, de uma forma consciente ou não.

SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
<b>A04</b>	Sim, exemplo disso é a política do consumismo trazido pelas datas comemorativas.
<b>A05</b>	Pode, na medida em que a pessoa passe a acreditar em tudo aquilo no que é dito a ele, sem buscar uma verdade sobre os fatos.
<b>A08</b>	Acredito que já vivemos em uma manipulação imposta pela mídia, onde nunca se sabe no que se pode confiar.
<b>A14</b>	Sim, do mesmo modo que Truman, talvez de uma forma menos agressiva, mas estamos expostos a manipulação o tempo todo.

Quadro 8 - Alguém pode ter a vida manipulada sem saber disso?

SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
<b>A02</b>	O principal deles são as novelas.
<b>A09</b>	Nos jornais, reality shows, novelas, entre outros.
<b>A15</b>	A grande maioria das programações de TV brasileira é tendenciosa. O BBB, por exemplo, é declaradamente manipulação dos integrantes. Já telejornais manipulam os telespectadores.

Quadro 9 - Quais são alguns programas onde você pode ver a manipulação declarada?

Por fim, no quadro 10 foram perguntados os objetivos do filme. As respostas foram muito variadas. Uma delas chama a atenção, a do aluno A03. O consumismo aquece a economia e conseqüentemente, o governo. Outra resposta relevante foi a do aluno A07 em que há espionagem no acesso a internet.

SUJEITOS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS
<b>A03</b>	Arrecadar dinheiro para o governo e atingir a meta dos impostos de renda.
<b>A06</b>	Mostrar que somos manipulados e não percebemos.
<b>A07</b>	Evidenciar o perigo de uma possibilidade não distante da nossa realidade: o monitoramento (espionagem) secreto do cotidiano pessoal e a destruição da privacidade do indivíduo.
<b>A13</b>	Mostrar que os programas de TV possuem mais poder do que a gente imagina.

Quadro 10 - Quais são os objetivos do filme?

O quadro 11 apresenta a Análise Textual Discursiva das produções textuais “O

papel da Educação frente à cidadania tendo as mídias como fonte de manipulação e consumismo”, disposta em categoria, unitarização e exemplos de algumas frases escritas.

Categoria	Unitarização	Exemplos de unidade
Educação	Transforma informação em conhecimento	“... Transferência de conhecimento” A23 “... a Educação preparar para enfrentar os obstáculos da vida proporcionando conhecimento...” A3
Cidadania	Senso crítico	“...se as pessoas estudassem de verdade não seriam facilmente enganadas.” A22 “...a Educação desenvolve o senso crítico e leva a contrariar o sistema.” A23
Alunos digitais	Sociedade do conhecimento	“...A criança e o adolescente de hoje não conhecem o mundo de outra maneira...” A11 “Há bombardeios de informações que afeta o cotidiano.” A4
Professor mediador	Adaptação	“O professor precisa se adaptar as exigências da Educação dos novos tempos...” A16
Escola	Agente social de transformação	“Outro importante agente no papel de formação cidadã é a escola” A11 “... cabe a escola, por meio de matérias como história e sociologia, desenvolver o senso crítico...” A2
Família	Educação domiciliar	“A Educação domiciliar está cada vez mais escasso, o tempo entre pais e filhos é quase nulo.” A7 “...a família é um importante agente no combate a manipulação midiática nos jovens...” A19
Governo	Políticas públicas	“... o Brasil não trata efetivamente dos problemas relativos a Educação...” A3 “A ausência de políticas públicas para diminuir a diferença social...” A20
Mídias	Cultura em massa	“... as pessoas passam a ser bombardeadas com notícias e comerciais, criando assim, uma cultura em massa...” A14 “...não tem Educação financeira... leva ao consumismo exagerado...” A9
Manipulação das mídias	Controle social	“...70% da população são manipuladas sem saber” A1 “... cada indivíduo é vítima de um conjunto de ações trabalhadas pela mídia...” A15
Capitalismo	Consumismo	“No mundo capitalista, o consumismo é uma consequência do poder das mídias...” A8 “... causou um comportamento entre as pessoas regida pela obsolescência programada” A15

Quadro 11: Categorização das Produções Textuais

Portanto, a análise da ATD indicou pelo menos dez categorizações emergentes, com visão de ciência tais como Educação, Cidadania, Alunos digitais, Professor, Escola, Família, Governo, Mídias, Manipulação das mídias e Capitalismo. As categorias apresentaram, portanto, concepções convergentes. Por exemplo, o aluno A23 explicita que “a Educação desenvolve o senso crítico e leva a contrariar o sistema”. As mídias buscam enquadrar o maior número de pessoas em um modelo social que é proposto e estudado previamente, como exposto pelo aluno A8: “No mundo capitalista, o consumismo é uma consequência do poder das mídias”. Assim, elas

ganham espaço e refletem a necessidade da natureza humana em ter um significado para um determinado grupo.

A composição e o aperfeiçoamento de políticas públicas voltadas à Educação devem atuar não somente na escola, bem como na família, em que seja possível acompanhar a evolução do discente nesses dois cenários, com intervenções necessárias a continuidade do progresso. Para o aluno A2, “... cabe à escola, por meio de matérias como história e sociologia, desenvolver o senso crítico...” e para o aluno A19 “...a família é um importante agente no combate a manipulação midiática nos jovens...” Todavia, uma ação conjunta nas escolas pode conceder um resultado eficaz contra a manipulação. Entretanto, o governo recentemente optou por conceder ao jovem e inexperiente estudante a tamanha responsabilidade de definir o que é essencial e o que é dispensável para a sua formação acadêmica, de modo a atingir objetivos futuros. Desse modo, como é possível construir significados na vida desse estudante sem a experiência com a pluralidade?

Desta forma, a exposição acerca da discussão e reflexão sobre o filme “O Show de Truman” resultou em um processo de conscientização muito relevante sobre a influência que as mídias proporcionam à sociedade, tendo em vista que o papel da Educação, como meio de auxiliar os cidadãos a serem conscientes, também é dotá-los de um senso crítico, capazes de transformar a realidade ao seu redor.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da intervenção didática foi possível conceber a Educação, ao discutir a ação das mídias, e gerar cidadania. Esse resultado é o que deve ser esperado por professores de todas as áreas. Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi alcançado, uma vez que os licenciandos saíram diferentes de quando chegaram à sala de aula, ao assistirem ao filme “O Show de Truman”; associado às problematizações das questões sócio-políticas, econômicas e tecnológicas implícitas na vida de quem assiste as mídias. Estas reflexões foram confirmadas pelas categorizações emergentes da Análise Textual Discursiva, a saber: a função da Educação que deve transformar conhecimento em informação, a formação da cidadania para um senso crítico, os alunos digitais desenvolvidos por uma sociedade do conhecimento, o professor como mediador para adaptação a esta nova realidade, a Escola como agente de transformação para que a Educação tenha seu papel desempenhado com sucesso, a família como outro núcleo de aprendizado, o governo através de suas políticas públicas, o cuidado com as mídias como fonte de uma cultura em massa, a manipulação das mídias que gera um controle social e por fim, o capitalismo que motiva o consumismo. Assim, um indivíduo, seja ele pessoa ou instituição (governo, família ou escola), é, portanto, um agente social, ativo, atuante e modificador da sua realidade. Enquanto ele transforma o que acontece ao seu redor, ele também é transformado. A formação acadêmica dos novos professores, nesse viés, deve propiciar momentos de reflexão em relação a essa temática, com

ênfase na sua atuação com os alunos, de modo a reconstruir o significado das mídias na sociedade como um todo. Este é um caminho válido, porém, não único.

Posto isto, a atividade pedagógica contribuiu expressivamente para apresentar na formação de professores um olhar diferenciado sobre as TICs e nisto, a Educação transcendeu a influência das mídias. A Educação, portanto, pode iniciar o despertar dos docentes e discentes para uma nova percepção acerca do molde exposto à sociedade pelas mídias, entretanto, essa luta é feita, atualmente, por professores idealistas num caminho isolado e sem apoio de políticas públicas ou até mesmo das Escolas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B, de, **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa, n.2, p. 327-340, 2003.

BAZZO, W. A.. **Ciência, Tecnologia e Sociedade e o contexto da Educação tecnológica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

DUARTE, N;. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FENELON, T. M. T. e ANELO, C. R, F, **Uso das tecnologias digitais na TV: O deslocamento de espaço e tempo e a fragmentação da notícia**, Revista GEMInIS, n. 1, p. 190-204, 2015.

GONSALVES, E. P. **Conversas Sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas: Alínea, 2003.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E.M. **Metodologia científica**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2010.

MIRANDA, G. L.. **Limites e possibilidades das TIC na Educação**, Revista de Ciência da Educação, n. 3, p. 41 – 50, 2007.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C.. **Análise Textual Discursiva**. 2ª edição revisada, Unijuí (Coleção Educação em Ciências), Unijuí, 2011.

POZO, J. I. (Org.). **A solução de problemas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROCHA, S. S. D., **O uso do Computador na Educação: a Informática Educativa**, Revista Espaço Acadêmico, nº 85, p. 1 – 6, 2008.

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F.. **Concepções de Professores sobre Contextualização Social do Ensino de Química e ciências**. In: Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, 22, 1999, Poços de Caldas, MG. Livro de resumos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, 1999.

SORJ, B. e GUEDES, L. E.. **Exclusão digital: Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas**. NOVOS ESTUDOS, n. 72, p. 101 – 117, 2005.

## EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AULAS DE HISTÓRIA

### **Daniel Luciano Gevehr**

Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)  
Taquara - RS

### **Darlã de Alves**

Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)  
Taquara - RS

### **Shirlei Alexandra Fetter**

Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR)  
Taquara - RS

**RESUMO:** Discute-se o papel desempenhado pelo ensino de história através da questão do Patrimônio Cultural, concebida como uma prática pedagógica do professor de história e que se relaciona com os conceitos de patrimonialização, representação social, lugar de memória, monumentalidade e produção da memória social. Buscando compreender essas relações, nos propomos a discutir teoricamente essa questão, na tentativa de embasar as ações pedagógicas da sala de aula, voltadas para a educação patrimonial. Com isso, o objetivo principal dessa pesquisa é propor – para a sala de aula – a discussão sobre os elementos

simbólicos, como os monumentos históricos e a problemática dos lugares de memória, que assim se apresentam como objeto de investigação no âmbito da Educação Patrimonial. O vínculo que se estabelece entre as representações sobre o passado e o contexto em que essas são produzidas é fator relevante na análise que pretendemos fazer. Isso se deve, especialmente pelo fato de essas representações terem servido de instrumento para a justificação de toda uma produção de saberes que, ao longo da evolução do saber, foram alvo de diferentes interesses e ideologias. Essas, por sua vez, acabaram impondo determinadas visões sobre o passado, que na maioria das vezes interfere diretamente na forma como ensinamos a(s) história(s) na sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação patrimonial. Ensino de história. Memória e patrimônio. Lugares de memória.

**ABSTRACT:** It discusses the role played by history teaching through the issue of Cultural Heritage, conceived as a pedagogical practice of the history teacher and which relates to the concepts of patrimonialization, social representation, place of memory, monumentality and production of social memory. Seeking to understand these relationships, we propose to discuss theoretically this question, in an attempt to support the pedagogical actions of the

classroom, focused on heritage education. With this, the main objective of this research is to propose - for the classroom - the discussion about the symbolic elements, such as historical monuments and the problematic of places of memory, which thus present themselves as object of investigation in the scope of Patrimonial Education. The link that is established between the representations about the past and the context in which they are produced is a relevant factor in the analysis that we intend to do. This is due, in particular, to the fact that these representations have served as an instrument for the justification of a whole production of knowledge that, throughout the evolution of knowledge, has been the object of different interests and ideologies. These, in turn, have imposed certain visions on the past, which most often directly interfere with the way we teach the story (s) in the classroom.

**KEYWORDS:** Patrimonial education. History teaching. Memory and patrimony. Memory Places.

## 1 | INTRODUÇÃO

A escola, que antes, muitas vezes se preocupava essencialmente com a transmissão passiva de saberes e conteúdos alocados de tal forma que o aluno tivesse condições de enfrentar provas e exames nos quais precisava “provar” que sabia, atualmente enfrenta novos dilemas. Atualmente a pauta da escola mudou e certamente é preciso rever os processos inerentes ao seu espaço, que manifesta uma necessidade latente de mudança e ressignificação de seus sujeitos e processos.

A emergência dos *novos modelos* – se é assim que podemos chamá-los – fez com que o ensino e, por consequência – os professores, seus agentes, buscassem novas estratégias para “dar conta” das novas demandas que a sociedade e a escola impuseram.

A escola dos tempos atuais, imersa naquilo que Bauman (2003) chamou de *modernidade líquida* tem passado por profundas mudanças paradigmáticas, não apenas no que tange à escolha daquilo que se ensina, mas também sobre *como* e *porque* se ensina. A liquidez dessa modernidade, inscrita e presente em nossos dias, nos faz repensar sobre o entendimento que temos sobre a sociedade e a própria dinâmica, presente nos diferentes elementos que essa sociedade produz e, através dos quais ela também é produzida.

Essa desconstrução proposta por Bauman também nos leva a pensar sobre as novas configurações sociais presentes nessa nova modernidade, na qual os antigos padrões e modelos explicativos não bastam mais para explicar o funcionamento das novas complexidades surgidas nas últimas décadas de nosso tempo.

Daí ser possível analisar as proposições do autor para caracterizar aquilo que denomina de *modernidade líquida*. Para ele, a liquidez – compreendida como expressão da sociedade dos nossos tempos – não tem uma forma definida, na medida em que são – metaforicamente – como fluídos que se moldam de acordo com os recipientes

nos quais são colocados. Nessa perspectiva, os fluídos percorrem diferentes caminhos e ocupam os mais variados espaços.

Ainda, de acordo com Bauman, a modernidade se apresenta como um espaço de oportunidades, que são perseguidas pelo indivíduo continuamente. Com isso, as tarefas que competem ao indivíduo são, de fato, do próprio indivíduo, que sofre a fragmentação do coletivo. Como resultado dessa correlação de forças, Bauman afirma que não vivemos mais em uma sociedade na qual simplesmente seguimos ou respeitamos normas impostas por governos ou Estados, mas sim escolhemos caminhos a partir de nossas próprias escolhas. Conviver em sociedade impõe, dessa forma, a necessidade de se interagir com o meio, observando suas próprias convicções e respeitando regras mínimas impostas pela sociedade que nos cerca.

Longe de tentar estabelecer uma definição específica ou trazer explicações que correm o risco de desconsiderar aspectos relevantes da complexidade do conceito proposto por Bauman, buscamos aqui compreender quais são os principais desafios que se colocam a partir dessa *modernidade líquida*, no que diz respeito especialmente ao campo da educação, objeto principal de nossa investigação. Dessa forma, quando nos referimos à modernidade em nossa análise, estamos fazendo-a na acepção defendida por Bauman.

A partir desse contexto de profundas transformações – de diferentes ordens, como políticas, econômicas, sociais, culturais, tecnológicas, etc. – que nos fazem deslumbrar um novo universo cultural (GIDDENS, 2002), onde as fronteiras culturais parecem desabar diante dos nossos olhos, nos levam a compreender novas questões como a diversidade de gênero, de raça, de religião e várias outras questões que se apresentam na contemporaneidade.

Entretanto, ao mesmo tempo em que algumas fronteiras se desfazem, observamos o fortalecimento de outras fronteiras, como a exclusão social, a indiferença em relação ao “outro” e o isolamento social de jovens confinados em seus espaços de virtualidade e a formação de diferentes guetos nos espaços urbanos de nossas cidades.

Esses novos elementos da sociedade nos tempos da modernidade líquida nos levam a refletir sobre as transformações pelas quais a sociedade vem passando, ao mesmo tempo em que nos aponta a necessidade de pensar sobre esses novos processos de exclusão, num processo que denominamos de *discriminação negativa* (CASTEL, 2011), onde a vontade e os interesses de determinados grupos se sobrepõe aos demais.

Nesse mesmo contexto se apresentam novas discussões – ou talvez nem tão novas assim, mas atualmente alvo de discussões mais profundas – como aquelas que questionam sobre o que é identidade e como a construção das identidades na contemporaneidade se relaciona com o conceito de diferença. Afinal, o que é ser diferente e é possível ser diferente no mundo atual?

Diante desse problema, podemos pensar na complexidade do tema e nas diferentes dimensões que envolvem esse conceito tão em voga na modernidade,

que é o da identidade. Em nossa discussão, nos preocuparemos em pensar esse conceito a partir do contexto que estamos inseridos, que é a escola brasileira. Nela, percebemos uma multiplicidade de identidades, que dão significação ao sujeito pelo *jogo da diferença* em relação aos outros (HALL, 2014) e que também são *fabricadas* em diferentes esferas e que manifestam elementos oriundos *do local e do global* (WOODWARD, 2014).

Nesse jogo que envolve a produção das identidades, o passado e o presente entram em conflito, fazendo com que determinados elementos do passado sejam esquecidos, ou pelo menos, deixados de lado, enquanto que outros elementos surgem e se tornam representantes da identidade dos sujeitos, que passam a compartilhar ideias e valores culturais, que passam a representá-los, num *processo de hibridização* (CANCLINI, 2013) no qual as culturas manifestam elementos provenientes de diferentes tempos e lugares.

Dessa forma, nos encontramos em uma sociedade que se transforma cada vez mais rapidamente e na qual os conceitos de *identidade, fronteiras culturais e diferenças* (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998) se tornam cada vez mais dinâmicos e passam a representar diferentes categorias. Com isso a necessidade de melhor compreender a dinâmica dessas transformações se coloca como ponto fundamental para todos, em especial para aqueles que se propõe a trabalhar com crianças e jovens no contexto da escola contemporânea. Os sujeitos mudam e por consequência as pautas que envolvem o cotidiano da escola também mudaram.

O *hibridismo cultural* (CANCLINI, 2013) e as *diferenças identitárias* (HALL, 2014) presentes na sociedade atual e, conseqüentemente na escola, se colocam – em nossa visão – como pontos de partida para a discussão sobre o tema central de nosso estudo. Para compreender a necessidade de rever os modelos existentes para o ensino de história e propor alternativas que contribuam positivamente para a transformação dos sujeitos (nesse caso, os alunos) precisamos refletir acerca da complexidade que envolve a sociedade atual, com seus dilemas e inquietações, que naturalmente vão muito além do plano cultural.

Em nosso estudo, nos propomos a estudar de forma mais aprofundada, algumas possibilidades que levam em consideração essas complexidades anteriormente citadas. Diante dos novos sujeitos e de seus contextos – múltiplos – pretendemos trazer à tona a discussão sobre a problematização dos lugares de memória, enquanto protagonistas das aulas de história na educação básica. Acreditamos que a exploração desse universo imagético presente nos diferentes *lugares de memória* (NORA, 1993) – que guardam *fragmentos do passado* – podem contribuir de forma significativa para a produção de saberes sobre o passado. Esses, por sua vez, devem produzir significado para o sujeito e devem permitir a esse sujeito a *identificação e associação* (SILVA, 2014) com esses lugares, historicamente construídos, como parte de sua cultura e da formação de sua própria *identidade* e também do grupo do qual faz parte.

Os lugares de memória não devem ser compreendidos como algo *alheio*,

*distante e desprovido de significado*. Ao contrário, o ensino de história pautado nessa prerrogativa, deve contribuir para fazer com que os estudantes percebam as diferentes relações existentes entre os monumentos, museus, praças e diferentes lugares que guardam memórias e suas trajetórias de vida. Devem ser levados a questionar “os porquês” desses lugares, “quem foram” os vultos representados e “como foram parar” nesses lugares que procuram guardar uma memória (RICCEUR, 2012), que não deve cair no esquecimento.

Certamente, ao explorar esse universo de *materialidade simbólica* presente nos lugares de memória, que são também parte do *Patrimônio Cultural* (CHOAY, 2001) o professor de história estará fazendo com que seus alunos descubram um complexo processo que envolve a produção e difusão de valores e ideias que estiveram presentes no processo de criação desses lugares. Com isso, esses sujeitos passam a reconhecer sua cultura também como resultado de interesses, de ideologias e do poder de determinados grupos, que muitas vezes impõe sua cultura.

A partir desse trabalho – *exaustivo* – de provocar em seus alunos o exercício da crítica sobre a história, a partir dos lugares à sua volta, acreditamos que o professor estará contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos sobre a produção cultural existente no ambiente em que se insere.

Perceber que os nomes das ruas e avenidas não são atemporais e desprovidos de ideologias nos parece ser um passo importante para esse (re)inventar do ensino de história, no qual a história enquanto disciplina do currículo escolar passa a ter uma dimensão que ultrapassa “as paredes” da sala de aula ou da linha de tempo feita com giz colorido e que “cruza o quadro.” Promover o ensino de história pautado em novas possibilidades metodológicas, mesmo em contextos em que as condições tecnológicas são escassas é reinterpretar o passado, alavancando novos olhares sobre o que “já fomos.”

## 2 | EM TEMPOS DE CRISE DA MEMÓRIA E DE (CERTOS) ESQUECIMENTOS

O vínculo que se estabelece entre as *representações* (CHARTIER, 2002) produzidas sobre o passado – *compreendidas como diferentes narrativas, que podem ser escritas, visuais, sonoras, etc.* – e o contexto em que essas são produzidas é fator relevante na análise que pretendemos fazer. Isso se deve, especialmente pelo fato dessas representações terem servido de instrumento para a justificação de toda uma *produção e manipulação de saberes* (BOURDIEU, 2001) que, ao longo do processo histórico, foram alvo de diferentes interesses e ideologias. Essas, por sua vez, acabaram impondo determinadas visões sobre o passado, que na maioria das vezes interfere diretamente na forma como ensinamos a(s) história(s) na sala de aula.

Parte dessa análise – que discute a relação entre a produção do saber histórico e seu ensino no contexto da *modernidade líquida* e suas diferentes dimensões culturais

– baseia-se na investigação das novas configurações sociais que se expressam, materialmente, (entre outros elementos) através da urbanização presente em nossa sociedade - e da construção e nomeação de lugares – onde a história é celebrada e (re)lembrada através das gerações que se sucedem. Isso, em nossa sociedade é perceptível na medida em que observamos a ereção de monumentos e nomeação de inúmeros lugares e instituições, que tem significados diversos.

Iniciamos nossa discussão nos valendo da perspectiva apresentada pela historiadora Sandra Pesavento (2006), para quem a *memória* é um elemento indispensável para se compreender a construção das representações sociais e através das quais se produzem diferentes narrativas sobre o passado.

Já para Le Goff (2003), a *memória* é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, seja ela individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais das pessoas e da própria sociedade. Nesse sentido, a memória não é apenas conquista, mas também um instrumento de poder. Existe uma luta pela dominação da recordação e da tradição, estabelecendo aquilo que deve ser lembrado e aquilo que deve ser esquecido. Vale destacar que esse aspecto se mostra bastante evidente na sociedade em que vivemos, onde se verifica uma verdadeira *imposição e manipulação de memórias* (RICCEUR, 2012) por determinados grupos, que detendo em suas mãos um poder econômico e financeiro, acabam difundindo determinadas visões de mundo e modelos culturais, através do consumo de determinados produtos e marcas, que acabam mercantilizando as noções de felicidade e bem estar.

Em nossa análise, consideramos que as representações sociais construídas sobre os lugares de memória (que normalmente são identificados como os lugares onde o fato histórico aconteceu) não se encontravam apenas em textos historiográficos, mas também em diferentes formas narrativas. Tendo a concepção de que as representações sociais apresentavam-se de diferentes formas, procuramos analisar como diferentes veículos de representação – textos historiográficos e literários, imprensa e cinema - acabaram difundindo determinadas concepções e pontos de vista sobre a história que será “contada.” O aumento de fontes para pesquisa histórica, como as fontes digitais e a difusão de um número incontável de informações disponíveis nas redes mundiais nos colocam diante da necessidade de alargar nossa compreensão sobre as fontes de pesquisa sobre nosso passado – colocando acima de tudo a *veracidade* e a *confiabilidade* das informações disponíveis – em um tempo de questionamentos profundos sobre as “verdades” e sobre os “discursos” sobre o passado.

A análise das representações construídas sobre o cenário e também sobre os personagens centrais da história nos faz refletir sobre o contexto em que cada autor se insere, e principalmente, sobre os propósitos que levam o autor a “contar” a história “dessa ou daquela” perspectiva. Da mesma forma, torna-se evidente, em alguns casos, a preocupação por parte dos autores em legitimar sua versão sobre os fatos narrados, recorrendo a testemunhos orais ou até mesmo a referendar documentos cuja legitimidade muitas vezes poderia ser questionada. Essa é, sem dúvida, uma

das questões mais intrigantes da história e que, naturalmente, interfere no ato de ensinar história, uma vez que a história a ser ensinada na sala perpassa por toda essa produção, que carece de uma discussão epistemológica mais aprofundada.

Essas questões nos fazem pensar naquilo que Pollack (1989) chamou “de trabalho de constituição e de formalização das memórias.” (1989, p.4) Segundo ele, para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que ela nos traga apenas o testemunho, mas sim que esta encontre muitos pontos de convergência entre aquilo que queremos afirmar e as memórias de nossos testemunhos. Somente a partir do encontro dessas memórias – *que são compartilhadas e que dão certa identidade ao grupo* – é que podemos reconstruir as lembranças do passado sobre uma base comum.

Procuramos compreender como diferentes autores – que produzem os discursos da história e, portanto, daquilo que chamamos de produção historiográfica - procuram respaldar seus discursos a partir de testemunhos e diferentes tipos de fontes, que procuram dar veracidade às suas narrativas. Esse questionamento se faz necessário para compreendermos como se dá a criação dos lugares de memória de nossas cidades, nos quais a materialização desses lugares é antecedida pela produção e difusão de determinadas ideias sobre os fatos e personagens envolvidos e que, posteriormente são “glorificados” através dos lugares de memória. Esses lugares passam a ser vistos como *lugares de perpetuação das memórias* dos grupos que os produziram – mas nem sempre reconhecidos por todos.

Observamos que as representações construídas sobre o passado e que se revelam presentes nos livros didáticos de história – *fonte de pesquisa e de estudo presente no cotidiano da sala de aula* - inserem-se precisamente nesse contexto, no qual a memória é, muitas vezes, manipulada de forma que a imagem produzida sobre os fatos é *enquadrada* segundo os objetivos de cada autor e de acordo com sua época.

Com isso, torna-se significativo o questionamento acerca do processo que envolve a análise dos diferentes veículos de representação (documentos, filmes, imagens, livros, fontes digitais, etc.) sobre o passado, observando em cada um deles a forma como retratam os lugares da história, seus protagonistas e seus diferentes enredos. Considerando as afirmações de Pollack, podemos ainda analisar as representações sociais ligadas àquilo que Seixas (2004, p.53) descreveu como um conjunto de interesses coletivos, no “qual lembramos menos para conhecer do que para agir.”

De acordo com Seixas, não existe uma memória desinteressada. Ao contrário, a memória teria um destino prático, realizando a síntese do passado e do presente visando ao futuro, buscando os momentos passados para deles se servir. Dessa forma, “a memória carregaria, assim, um atributo fortemente ético, incidindo sobre as condutas dos indivíduos e dos grupos sociais” (Ibidem, p.53), procurando com isso induzir as condutas dos indivíduos na sociedade.

Relacionado com essa questão que envolve a memória coletiva e a construção das representações sobre o passado nas aulas de história, devemos atentar para

o estudo realizado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998), que nos mostra como a produção de discursos está diretamente ligada ao contexto no qual estes se fazem presentes. Inseridos no campo das relações de poder, os discursos procuram estabelecer uma determinada ordem das coisas, seguindo interesses de ordem política, econômica, social e cultural.

Acreditamos que as representações sociais produzidas sobre o passado e, de forma especial em nosso caso, sobre o processo que envolve o ensino da história no contexto escolar, vinculam-se a esse campo de poder (pedagógico), no qual determinadas ideias podem ser *ditas* e outras precisam ser *silenciadas*. Isso poderia ser exemplificado se tomarmos o período militar na história brasileira, no qual determinadas interpretações e visões não podiam ser “ditas” na sala de aula, uma vez que o regime político e a ideologia do período as consideravam ofensivas ao sistema em que se vivia.

Outra questão que nos parece fundamental no debate sobre a história e seu ensino é a produção da imagem dos heróis. Esse fato que, durante muito tempo, habitou as páginas de muitos livros didáticos e que, era antes de tudo, reflexo de determinadas vertentes da historiografia. Essas, por sua vez, acreditavam que a história era explicada fundamentalmente, através das ações de personagens heróicos, que assim determinavam os acontecimentos e os resultados dos percursos trilhados pela humanidade.

A presença de personagens como Luís XIV e Napoleão Bonaparte na história europeia, ou de D. Pedro I e Getúlio Vargas na história nacional era colocada com tal “pompa” que nos fazia acreditar que se tratava de personagens, cujos percursos e atitudes poderiam, “isoladamente” explicar toda uma conjuntura de acontecimentos. Nessa perspectiva, a construção da imagem heróica envolve diversos aspectos e demonstra, por parte de quem o produz ou o difunde (e nesse caso de forma especial temos o papel do professor de história) uma intencionalidade.

Aqui, nos parece que a questão central do debate reside entre aquele professor que está preocupado em ensinar a história dos vencedores (e, portanto, reafirma a visão dos heróis) ou aquele que procura, a partir da dúvida posta sobre os supostos heróis do passado, questionar seus alunos quanto aos acontecimentos e o contexto em que esses foram produzidos.

Nessa mesma linha interpretativa, poderíamos acrescentar a análise das representações sociais, construídas sobre os *cenários* em que se inserem esses acontecimentos do passado. Sobre eles, identificamos diferentes narrativas, que se fazem presentes nas mais variadas obras que tratam da história e que, em diferentes momentos, procuraram caracterizar o espaço geográfico onde se desenvolvem a história a ser contada. Entretanto, a falta de uma leitura crítica sobre esse aspecto, muitas vezes impede a compreensão dos fatos e da própria relação que se estabelece entre a própria história e a dimensão geográfica/física do espaço sobre o qual se está falando.

Afinal, nos tempos da *modernidade líquida* (BAUMAN, 2003) o *espaço real e concreto* parece ter cada vez menos importância social, na medida em que passamos a viver cada vez mais em espaços de virtualidade e de relações mediatizadas. Nesse sentido, nos parece urgente o resgate dos lugares físicos onde o passado foi produzido – e, portanto, precisa ser repensado. A partir dessa análise, constatamos que determinados lugares – que aqui iremos chamar de *lugares de memória*, em razão de esses se constituírem em *lugares físicos* de lembrança sobre o passado – são representados através de diferentes veículos de representação, tais como os documentos, os textos historiográficos e literários, a imprensa e, ainda, o cinema, que muito tem produzindo atualmente uma sensação de “verdade e autenticidade” a certos acontecimentos do passado, algo sem dúvida sobre o qual precisamos observar mais atentamente. Nesse sentido, a produção de determinadas imagens sobre os lugares da história e presentes nessas diferentes fontes e, que por sua vez, se traduzem em “discursos” sobre esse passado é que acabam imprimindo certas visões – *representações imagéticas* – sobre o passado.

No contexto dessas reconfigurações sobre o que acreditamos ser uma possível reinterpretação sobre os caminhos em que se processam a história e seu ensino no âmbito da educação básica, devemos observar mais um aspecto importante. Trata-se da produção das diferentes representações construídas e difundidas sobre os personagens históricos, que durante muito tempo foram colocados no panteão dos heróis. Atualmente, parece que estamos vivenciando uma mudança sensível nesse sentido, com a “crise dos heróis” e até mesmo a “ausência de modelos”, processo claramente perceptível na crise das Ciências Humanas do início do nosso século.

Encontrados, muitas vezes em lados opostos, personagens que rivalizam e que são mostrados como “os únicos” responsáveis pela produção do enredo da história que está sendo contada, acabam tendo seu perfil e suas ações interpretadas a partir de diferentes ângulos. Essas interpretações, no entanto, acabaram contribuindo, na maioria das vezes, para a construção de uma imagem detratora da primeira, enquanto se construiu uma imagem heróica para o segundo, ou em ordem inversa dependendo das circunstâncias envolvidas. É como se a história precisasse, a todo momento, encontrar culpados e inocentes para justificar as ações humanas no tempo pretérito.

Nesse caso, os personagens mostrados são antagônicos, em que a narração das virtudes de um serve de desqualificação para o outro, já que se encontram “de lados opostos” no conflito. Tanto o “mocinho” quanto o “bandido” da história produzida por esse discurso sobre o passado tem suas representações construídas, a partir do contraponto, que é estabelecido entre ambos os personagens.

De acordo com nossa análise, parte das narrativas construídas sobre o passado – e que se manifestam materialmente nos textos de história e na criação e nomeação dos lugares (físicos) da memória (como as praças, monumentos e diferentes espaços sociais) procuraram incutir no imaginário do leitor a noção de “verdade”, fazendo com que o discurso do autor pareça e assuma a condição de descrição fiel dos seus

personagens e fatos. Afinal, o que se quer através disso é produzir uma sensação de “fidelidade” em relação aquilo que está sendo narrado pelo texto de história.

Essa visão de ensino de história, que *prioriza* os personagens centrais e os coloca no panteão dos heróis é, em nosso entendimento, uma visão distorcida da realidade e muito contribui para a difusão de um conhecimento parcial e acrítico da realidade – que por sua vez contribui para a *manipulação e o controle do poder* (BOURDIEU, 2001) numa sociedade que se modifica todo momento, mas que precisa manter o poder nas mãos dos mesmos grupos historicamente constituídos.

Ressaltamos, com isso, que não devemos desconsiderar os demais personagens envolvidos na construção do processo histórico. Estes, sem dúvida alguma, nos permitem compreender o contexto de inserção dos personagens centrais da história, ao mesmo tempo em que tornam compreensível a projeção desses como responsáveis pela liderança, em muitos casos, de grupos rivais. Daí ser possível interpretar criticamente o enredo presente nesse passado que passa a ser analisado e por consequência, ensinado na sala de aula. Romper com a visão de uma história “vista de cima” parece algo já dito, mas que precisa sempre ser lembrado na sala de aula.

### 3 | A NECESSIDADE DE UM NOVO ENSINO DE HISTÓRIA

A partir das inquietações manifestadas até aqui é que refletimos sobre aquilo que Halbwachs (2004) chama de *memória coletiva*, e que em nosso estudo nos parece representar um ponto fundamental na medida em que a memória tem sido alvo, especialmente, nas duas últimas décadas, de manipulações. Essas manipulações operam através dos diferentes meios de difusão cultural, como as redes sociais e os diferentes tipos de mídia, que *espetacularizam* o passado, através de imagens e movimentos que buscam sensibilizar e produzir sensações sobre o passado e sobre os lugares que remetem ao passado. Halbwachs mostra-nos como os lugares desempenham um papel fundamental na construção da memória coletiva. Para ele, os lugares que percorremos nos fazem lembrar de fatos ocorridos no passado e, assim, contribuem para a construção da memória coletiva.

A construção de monumentos, a denominação de lugares e a preocupação com a valorização de personagens do passado estão diretamente associadas a uma memória coletiva. Quando uma comunidade elege seus lugares de memória e também seus símbolos e heróis - que passam a representá-la – pode-se perceber os condicionantes que estiveram envolvidos nesse processo de construção das representações.

Tendo essas questões, que nos levam a refletir sobre o papel da história no contexto atual, procuramos discutir como os diferentes temas ensinados na história (como disciplina no currículo escolar) passaram – e continuam passando - por um processo de (res)significação. Se observarmos a produção da memória sobre diferentes temas da história sul-riograndense – como é o caso da Revolução Farroupilha ou até

mesmo das origens do gaúcho – iremos perceber como se operam essas produções mentais e simbólicas da história.

A manipulação do passado do Rio Grande do Sul – assim como o de qualquer outro estado brasileiro –, nesse contexto, pode servir de exemplo para compreendermos como operam esses processos de heroicização e de criação de lugares de memória, que pretendem glorificar personagens e lugares – na medida em buscam perpetuar uma memória sobre esse passado – que atendem aos interesses de determinados grupos sociais, que se representam a partir dessa imagem auto construída sobre o passado. Imagens de heróis e passagens de conflitos pretensamente gloriosos marcam, sem dúvida, esse passado de forma evidente.

Poderíamos ainda citar diversos exemplos dessas “distorções” presentes na história nacional e mundial, mas infelizmente nos perderíamos em incontáveis exemplos ricos em detalhes e apaixonantes pela natureza que nos trazem. Coerentes com uma nova visão interpretativa da história, os lugares de memória têm uma função importante na difusão e na consagração das imagens produzidas sobre o passado. Para Michel Pollack (1989), os lugares de memória somente se constituem em espaço de preservação de uma memória se assim a comunidade os *reconhece* – o que nos leva a pensar sobre a crise de memória que estamos vivendo atualmente, na medida em que passamos a não mais reconhecer esses espaços materiais encontrados a nossa volta.

Acrescente-se a isso a constatação de que os lugares de memória construídos sobre os diferentes episódios do passado, como a Revolução Farroupilha anteriormente citada, são construídos no momento em que lideranças políticas e diferentes segmentos da sociedade sentem a necessidade de materializar uma versão sobre o episódio e de utilizá-la estrategicamente. Nessa perspectiva, os lugares de memória não somente terão seu significado reconhecido pela sociedade, como impedirão que eles o esqueçam, forçando-os a se posicionarem tanto em relação ao passado quanto em relação ao futuro almejado.

Carvalho (1990) refere-se à associação existente entre construção dos imaginários sociais e a criação de diferentes símbolos para reforçar uma determinada visão sobre o passado. Para ele, a manipulação dos símbolos, das alegorias e até mesmo dos mitos criados sobre os personagens históricos nos ajuda a compreender a dinâmica que envolve a construção dos imaginários sociais.

Ainda com relação à dinâmica que envolve a análise das representações sociais e à construção dos lugares de memória, resgatamos aquilo que Pesavento (2002) chama de “ressementização do tempo e do espaço”. Para ela, é preciso considerar as transformações de caráter econômico, político, social e cultural, para que se torne possível a realização de uma leitura das representações sociais construídas num determinado contexto. Nesse sentido, a época e o espaço no qual ocorreram essas construções devem ser levados em consideração para que as representações se tornem parte integrante da coletividade da qual fazem parte.

Ainda de acordo com Pesavento, é preciso considerar o fato de que as representações são produzidas social e historicamente, não sendo anacrônicas, deslocadas ou necessariamente falsas, uma vez que traduzem formas de *sentir, pensar e ver a realidade*. Entendemos, portanto, que a construção das representações sociais sobre os fatos do passado – e que foram materializadas naquilo que chamamos de lugares de memória – estão diretamente vinculadas ao contexto da época de seu surgimento. A criação dos lugares de memória atua nesse sentido, de (re)lembrar e manter viva na memória das pessoas aquilo que se quer mostrar e aquilo que se quer “apagar” da memória social.

Ainda, de acordo com Halbwachs (2004, p.30), nossas lembranças “permanecem coletivas, e elas nos são lembranças pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos.” Em outras palavras, Halbwachs nos mostra como a memória não é resultado de um trabalho individual, mas sim resultado do trabalho coletivo.

Fundamental para se pensar o ensino da história a partir da interpretação dos significados que os lugares de memória exercem na compreensão dos conteúdos de história é mostrar na sala de aula que esses espaços são, antes tudo, dotados de um significado simbólico. Ou seja, esses lugares nos remetem a pensar sobre os fatos que ali ocorreram e pessoas que ali estiveram. É nesse sentido que destacamos a criação dos diferentes lugares de memória (monumentos, praças, instituições, etc.) e os vinculamos ao processo de (res)significação da história, uma vez que, os tomamos como evidência das visões e dos sentimentos coletivos que se faziam presentes na época de sua criação.

Consideramos a afirmação apresentada por Meneses (2004, p.87) bastante esclarecedora na análise que propomos realizar sobre os lugares de memória de uma cidade. Para ele “a cidade é mais que espaço físico; é mais que materialidade. Ela é o *locus continuum* de cultura, onde natureza, construção material, símbolos, significados e representações se constroem em diversidade e em harmonia.”

Embasamos nossa análise sobre os monumentos históricos que nos levam a refletir e (re)lembrar sobre os fatos do passado a partir dos estudos realizados por Choay (2001). De acordo com essa autora, o sentido original do termo “monumento” é do latim *monumentum*. Este, por sua vez, deriva de *monere*, que significa advertir ou lembrar. Para a autora, o monumento tem como propósito essencial não apenas o de apresentar ou dar uma informação neutra. Ao contrário, o monumento tem, segundo Choay, a intenção de tocar *uma memória viva pela emoção* (2001, p.18)

Considerando que os monumentos construídos pela comunidade não estão dispostos de forma inocente ou desprovidos de significação, estando diretamente relacionados com a história da comunidade que os erigiu, assim como com os interesses de seus “construtores”, pode-se acrescentar que: “Para aqueles que edificam, assim como para os destinatários das lembranças que veiculam, o monumento é uma defesa contra o traumatismo da existência, um dispositivo de segurança. O monumento

assegura, acalma, tranquiliza, conjurando o ser do tempo” (Ibidem, p.18)

Dessa forma, evidencia-se a eficácia simbólica exercida pelos monumentos. Localizados estrategicamente no espaço social das cidades, os monumentos representam formas de pensar, sentir e expressar os valores coletivos. Tomados como *símbolos espaciais* (OLIVEIRA, 2003) os diferentes monumentos históricos, assim como outros tantos símbolos que passam a representar parte da história de um lugar devem ser entendidos como resultado de diferentes interesses – até mesmo antagônicos às vezes - e anseios presentes nessa comunidade.

Já Oliveira (2003) mostra como o relato histórico é elaborado, constituindo uma trama histórico-religiosa, na qual o passado é teatralizado. Oliveira destaca que os locais em que ocorrem conflitos de caráter religioso tornam-se *bem-aventurados*, em contraste com as ações antagônicas dos seus personagens, fabricando aquilo que ele chama de alteridades históricas. Segundo o antropólogo, uma comunidade procura sempre “atualizar” sua história, para, a partir dos supostos erros do passado, construir uma nova identidade para o local.

Contra-pondo-se a esse processo de valorização, constata-se que cenas e personagens do passado são, propositalmente, muitas vezes “esquecidas” tanto pelas fontes quanto pelas próprias escolhas feitas por quem manipula essas fontes, evidenciando o que Oliveira denomina de *celebração da história*. Para ele esse processo em que fatos do passado – percebidos como *bens simbólicos* – são submetidos ao *inventário dos interesses presentes* – elege fatos e personagens que devem (ou não) ser lembrados.

O diálogo que se estabelece entre o passado e o presente que se está vivendo, produz um “discurso” sobre o passado. Um discurso – é preciso lembrar – circunstanciado pelos diferentes contextos e pelas múltiplas interlocuções, dependente diretamente da ótica de quem o está “lendo” os vestígios do passado.

Nessa perspectiva de discutir criticamente a produção dos diferentes discursos sobre o passado (sejam eles documentos, monumentos ou os mais diversos lugares de memória) destacamos aquilo que Chartier (2002) afirma quando trata das inúmeras possibilidades de *leitura de um símbolo*, afirmando que este nunca é “lido” de uma única maneira. Conseqüentemente pode-se dizer que os símbolos construídos sobre o passado a finalidade de “educar” os olhares de uma comunidade, interferindo de forma determinante no “tipo” de história que está se ensinando.

Acreditamos ser válido agregar a essa discussão em torno dos símbolos e sua difusão através do ensino da história, a questão que envolve as rupturas e a construção de novas “tradições” pelas sociedades em momentos de transformações rápidas. Para tanto, resgatamos a afirmação de Hobsbawn (1997), que contribuiu para a reflexão que propomos, na medida em que critica a forma como muitas sociedades manipulam indiscriminadamente os discursos sobre seu passado.

A partir daí observamos uma clara relação entre os discursos produzidos sobre o passado (e que se manifestam nos textos didáticos e nos mais diferentes fontes

de estudo empregadas pelo professor de história na sala de aula) e a invenção – e difusão – de determinadas verdades sobre esse passado.

O imaginário, vale lembrar, tem como um de seus pontos de referência – e de lembrança – os lugares de memória, na expressão de Nora (1993, p.25), para quem “a memória pendura-se em lugares assim como a história em acontecimentos.” Acreditamos que símbolos, como o hino, a bandeira e a própria criação de monumentos alusivos a um novo regime político, assim como a renomeação dos lugares de memória das mais diferentes cidades, que passam a contar com nomes que referendavam personalidades e feitos desempenham um papel preponderante na consolidação da nova ideologia que diferentes grupos de poder procuram difundir.

Cabe aqui lembrar aquilo que Meneses (2004, p.31), afirma quando se refere ao papel desempenhado pelos monumentos históricos. Para ele os monumentos “busca[m] tornar viva a memória de algo importante e identitário socialmente. Nesse caso, ele[s] tem, necessariamente, como mediadores a memória construída e a história.” Os lugares de memória – espalhados pelas nossas cidades – constituem-se, dessa forma, em materializações dos sentimentos e dos interesses predominantes em cada época. Sentimentos e interesses que acabaram por determinar a condenação ou a celebração, a memória ou o esquecimento dos episódios e de seus personagens.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES E REDEFINIÇÕES

Articular novas questões – *urgentes* – de cunho metodológico com concepções de cidadania, identidade cultural e educação patrimonial, procurando nos *lugares de memória* possibilidades de exploração dos *sentidos* produzidos sobre o passado não é tarefa fácil. Identificar, através do estudo da história inserida num contexto de transformações cada vez mais rápidas – *que caracterizam a liquidez de nossos tempos* – as possibilidades de interpretação do significado que as materialidades simbólicas, como os monumentos e museus produzem nos novos *sujeitos aprendentes*.

Aprender a *olhar e perceber* nas materialidades expostas nos espaços físicos nos coloca diante da necessidade de interpretar a complexidade das ações humanas, seu passado e suas produções simbólicas, que operam no sentido da manipulação das identidades, das representações e por consequência, das ações humanas. Despertar em crianças e jovens, através do ensino da história, a consciência sobre a materialidade que nos cerca, é colocar em pauta o exercício da crítica sobre o passado e contribuir para uma cultura da “não virtualidade”, transformando os espaços concretos e visíveis das cidades em lugares que *guardam memórias* e que nos ajudam a compreender o passado.

A criação de determinadas visões sobre o patrimônio cultural, ancoradas em seus lugares de memória, se reproduzem ou se transformam nos espaços da escola, que pode provocar em seus aprendentes novas interpretações sobre o passado e

o contexto em que se fizeram essas produções simbólicas. Perceber os lugares de memórias e sua materialidade como potencializadores de uma história crítica, cidadã e portadora de identidades, que falam *sobre* o passado é sem dúvida uma ação desafiadora, ao mesmo tempo em que se coloca como uma questão urgente dos nossos tempos.

Em meio à *liquidez*, o *desenraizamento* das identidades locais e à emergência de novos *modelos* globalizados, as novas tecnologias – *como as redes sociais e a difusão das imagens instantâneas* – colocaram o passado sob julgamento na sala de aula. Em especial, nas aulas de história o passado das civilizações pode correr o risco de perder “seu sentido”, na medida em que a instantaneidade das ações do presente pode levar ao descrédito sobre o passado distante, contribuindo para a perpetuação do imediatismo das coisas. Ao mesmo tempo, nos leva a acreditar na possibilidade da vida como um processo de felicidade instantânea e plena, na qual não existe espaço para problemas concretos e desilusões.

Talvez nossa discussão ultrapasse os limites daquilo que “um bom professor de história” atento as “mudanças repentinas do tempo” tenha como propósitos. Pensar a história – como disciplina do currículo escolar – nos leva inevitavelmente a refletir sobre os papéis sociais que o ensino de história pode desempenhar nesse “circuito de mudanças” que é o tempo presente. Trazer à tona a solidez dos espaços físicos – mas também sociais e simbólicos – que petrificaram o passado em pedra, madeira ou aço pode ser, em nossa análise, uma possibilidade de investigação da história, preocupada com a construção de narrativas possíveis, inscritas na *quase total liquidez* dos nossos tempos.

A *espetacularização* dos acontecimentos e a instantaneidade com que eles chegam fazem refletir sobre os ciberespaços do mundo a nossa volta e nos leva, cada vez mais, a insistir na necessidade do ensino de história se voltar cada vez mais para a leitura de mundo e de seus espaços, buscando assim a articulação entre os *fenômenos globais e locais* – entre *onde queremos chegar e o lugar em que estamos agora*.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **O mal estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDEAU, Pierre. **O poder simbólico**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.

- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**. *História e imagem*. Bauru: Edusc, 2004.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2013.
- CASTEL, Robert. **A discriminação negativa**. Cidadãos ou autóctones? 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia*. A história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2002.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- FERREIRA, Antonio Celso. Heróis e vanguardas, romance e história: os intelectuais modernistas de São Paulo e a construção de uma identidade regional. In: PESAVENTO, Sandra J. (org). **Escrita, linguagem, objetos: leituras de História Cultural**. Bauru: Edusc, 2004.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- HOBBSBAWN, Eric e RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- MENESES, José Newton Coelho. **História e Turismo Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo, nº10, p.07-28. dez. 1993.
- OLIVEIRA, Lucia Lippi. A construção do herói no imaginário brasileiro de ontem e de hoje. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (org). **História Cultural: Experiências de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2003.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Palavras para crer. Imaginários de sentido que falam do passado. Número 6. 2006, **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**. Disponível em <http://nuevomundo.revues.org/document1499.html>. p. 4. Acesso em: 10 set. 2014.
- \_\_\_\_\_. **O imaginário da cidade**. Visões literárias do urbano. Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2002.
- POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2. n. 3, p.3-15. 1989.
- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. Seguindo de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Frederik Barth. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- RICCEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemas atuais. In:

BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (Org.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WOODWARD, Kathryn. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

## A MÁQUINA DISCIPLINADORA: CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR

### Ravelli Henrique de Souza

Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Pós-Graduação em Educação.

Londrina - Paraná

### Marta Regina Furlan de Oliveira

Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Pós-Graduação em Educação.

Londrina - Paraná

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo principal investigar os conceitos de Poder, Disciplina e Vigilância propostos por Michael Foucault nos espaços formativos escolares no contexto da sociedade contemporânea. Ainda, analisar as implicações do trabalho pedagógico na escola referente a disciplina dos corpos estudantis, que tornam os alunos seres suscetíveis a repressão e sujeitos aptos as coibições ordenadas por uma sociedade regularizadora. Segundo Michael Foucault as relações de poder não estão exclusivamente centradas no Estado, pois funcionam de forma circular e alcançam todo o corpo social, em que não existe um poder exterior, de modo que, forma-se uma teia de relações concretizando que todo tipo de interação seriam vínculos que se articulam de poder. Por consequência a disciplina e a vigilância atuam como mecanismos de controle que através de técnicas minuciosas tem por objetivo moldar o comportamento dos

seres humanos para se tornarem suscetíveis a obediência e subservientes a norma. Desta maneira, tais mecanismos acarretam na produção de corpos dóceis, ou seja, sujeitos submissos, passivos, obedientes que se encaminham na contramão do objetivo pedagógico das mesmas instituições, que é o de formar indivíduos autônomos, pensantes, críticos e reflexivos. Para análise desses apontamentos foi fundamental a contribuição de Michael Foucault, por meio de um estudo bibliográfico das obras *Microfísica do Poder* (1996) e *Vigiar e Punir* (1999). Dessa forma na primeira parte foi feito uma definição conceitual dos termos: Poder, Disciplina e Vigilância para que a partir deles, na segunda parte, fosse possível realizar uma análise das instituições de ensino caracterizadas como aparelhos para vigiar e punir. Como resultado, concluímos que há a necessidade de que, os profissionais educacionais compreenderem os mecanismos disciplinares frequentemente utilizados nas instituições de ensino, a fim de que haja possibilidades emancipatórias de se pensar a escola enquanto formadora e interceptora de espaço e tempo de liberdade e autonomia.

**PALAVRAS-CHAVES:** Educação; Poder; Disciplina; Vigilância; Michael Foucault.

**ABSTRACT:** This article has as main objective to investigate the concepts of Power, Discipline

and Surveillance proposed by Michael Foucault in the educational spaces in the context of contemporary society. Also, to analyze the implications of the pedagogical work in the school referring to the discipline of the student bodies, that make the students beings susceptible to repression and able subjects to the restraints ordered by a regularizing society. According to Michael Foucault, power relations are not exclusively centered in the State, because they operate in a circular way and reach the whole social body, in which there is no external power, so that a web of relations is formed, concretizing that all kinds of interactions would be links that are articulated with power. Consequently, discipline and vigilance act as control mechanisms that through meticulous techniques aim to shape the behavior of human beings to become susceptible to obedience and subservient to the norm. In this way, such mechanisms lead to the production of docile bodies, that is, submissive, passive, obedient subjects that are moving against the pedagogical objective of the same institutions, which is to form autonomous, thinking, critical and reflexive individuals. For the analysis of these notes, it was fundamental the contribution of Michael Foucault, through a bibliographical study of the works *Microphysics of Power* (1996) and *Vigiar e Punir* (1999). Thus, in the first part, a conceptual definition of the terms Power, Discipline and Surveillance was made so that from the second part it was possible to carry out an analysis of the teaching institutions characterized as apparatuses to watch over and punish. As a result, we conclude that there is a need for educational professionals to understand the disciplinary mechanisms often used in educational institutions, so that there is an emancipatory possibility of thinking about school as a formator and interceptor of space and time of freedom and autonomy.

**KEYWORDS:** Education; Power; Discipline; Surveillance; Michael Foucault.

## INTRODUÇÃO

Conforme as contribuições de Michael Foucault (1996) estamos inseridos em uma sociedade submetida ao poder e, esse poder está contíguo à uma rede de relações peculiares e artimanhas, em que todos os seres que habitam na mesma estão interligados de feito, são inúmeros os possesores, que ditam poder de diferentes maneiras. Desse modo, o objetivo principal é investigar os conceitos de Poder, Disciplina e Vigilância propostos por Michael Foucault nos espaços formativos escolares no contexto da sociedade contemporânea. Ainda, analisar as implicações do trabalho pedagógico na escola referente a disciplina dos corpos estudantis, que tornam alunos seres suscetíveis a repressão e sujeitos aptos as coibições ordenadas por uma sociedade regularizadora.

Segundo Foucault a disciplina e a vigilância atuam como mecanismos de controle que através de técnicas minuciosas tem por objetivo moldar o comportamento dos seres humanos para se tornarem suscetíveis a obediência e subservientes a norma. Desta forma, tais mecanismos acarretam na produção de corpos dóceis, ou seja, sujeitos submissos, passivos que se encaminham na contramão do objetivo pedagógico das

mesmas instituições, que é o de formar indivíduos autônomos, pensantes, críticos e reflexivos.

Para análise desses apontamentos foi fundamental a contribuição de Michael Foucault, por meio de um estudo bibliográfico das obras *Microfísica do Poder* (1996) e *Vigiar e Punir* (1999). Como estrutura didática do texto, optamos por apresentar no primeiro momento uma definição conceitual dos termos: Poder, Disciplina e Vigilância. Na segunda parte, desenvolvemos uma análise das instituições de ensino caracterizadas como aparelhos para vigiar e punir. Há, desse modo, a necessidade de os profissionais educacionais compreenderem os mecanismos disciplinares frequentemente utilizados nas instituições de ensino, a fim de que haja possibilidades emancipatórias de se pensar a escola enquanto espaço e tempo de liberdade e autonomia.

## PODER, DISCIPLINA E VIGILÂNCIA EM FOUCAULT

A teoria marxista defende que o poder está concentrado no estado, “o marxismo – e sobretudo ele – determinou o problema em termos de interesse (o poder é detido por uma classe dominante definida por seus interesses)” (FOUCAULT, 1996, p. 45). Foucault questiona; como é possível as pessoas que não tem muito interesse no poder, se envolvam estreitamente a ele? Posteriormente, o autor propôs estabelecer relações pensando em uma microfísica do poder ao invés de teorizar o estado.

Para Foucault (1996) são as micros-relações de poder que asseguram e suportam o funcionamento do estado. Essa rede de relações de poder atua de maneira circular para que não se restrinja ao poder do ‘não’ e que não fique tão evidente suas formas repressoras, táticas e sanções normalizadoras e, assim, possa conquistar o corpo social. Para entender essas sanções, Foucault alega que “o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder (Ibid, p. 91). O autor, nesse sentido, analisa as instituições disciplinares (prisão, escolas, fábricas, etc), alegando que:

As monarquias da Época Clássica não só desenvolveram grandes aparelhos de Estado – exército, polícia, administração local, mas instauraram o que se poderia chamar uma nova “economia” do poder, isto é, procedimentos que permitem fazer circular os efeitos de poder de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e “individualizada” em todo o corpo social. Estas novas técnicas são ao mesmo tempo muito mais eficazes e muito menos dispendiosa. (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Uma das principais estratégias de dominação são discursos provenientes da norma para atenuar suas implicações e camuflar sua visibilidade social de modo que o poder se espalhe passivamente.

O século XVIII encontrou um regime por assim dizer sináptico de poder, de seu exercício *no* corpo social, e não *sobre* o corpo social. A mudança de poder oficial

esteve ligada a este processo, mas através de decalagens. Trata-se de uma mudança de estrutura fundamental que permitiu a realização, com uma certa coerência, desta modificação dos pequenos exercícios do poder (FOUCAULT, 1996, p. 74).

Desta forma, é compreensível que o poder não é algo centralizado, mas funciona de maneira circular, em que os indivíduos estão aptos a dominar e oprimir. Oriundas dessas relações, a partir dos séculos XVII e XVIII a sociedade enxergou uma forma bastante eficaz de poder, por forma de punições que geralmente são estabelecidas nas instituições disciplinares, tal forma serve para conter corpos daqueles que estão pertinentes a obediência. Alicerçados de técnicas minudentes, corpos foram adaptados à docilidade para moldar comportamentos, tornando assim sujeitos subservientes aos preceitos estipulados pelas instituições sociais, seguindo como embasamento na descrição do artigo, uma análise as instituições de ensino a partir da educação infantil.

As disciplinas a partir dos séculos XVII e XVIII se tornaram formas gerais de dominação que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente (Ibid, p. 164). Essas técnicas disciplinares surgem como um mecanismo de poder sobre os corpos com objetivo de enquadrinhar, desarticular e recompor, fabricando corpos disciplinados, submissos, dóceis e exercitados.

Para Foucault (1999, p. 165), se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. Designando assim o papel do corpo no cumprimento de necessidades econômicas

Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas) (FOUCAULT, 1999, p. 165).

Um dos principais efeitos resultantes de certa militarização é a produção de corpos dóceis e uteis, no qual o indivíduo se torna mais útil no momento em que ele atinge extrema obediência. Outro efeito, é que as aptidões físicas do corpo humano são aprimoradas. O poder do corpo faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (Ibid, p.165). Então o corpo estabelece um elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Em suma, algumas vezes a disciplina exige a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, protegido pela monotonia disciplinar (Ibid., p. 168), “aprisionando” indivíduos nesses locais, tais como, colégios e quartéis. Um das técnicas de dominação utilizadas nesses locais são apresentadas

por Michael Foucault como clausura e “quadriculamento”. Foucault apresenta a clausura como inconstante, não indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Os indivíduos eram colocados em ambientes fechados (escolas, quartéis, conventos, etc.) para que se fosse possível ter controle sobre seus corpos e sobre a organização do tempo e espaço desses indivíduos, então, quanto mais poder era operado nesses indivíduos, mais se conservava a dominação de corpos dóceis e disciplinados.

Prévio a clausura, está o “quadriculamento” no qual era obtido o posicionamento de corpos no espaço, colocando os indivíduos em seus devidos lugares, evitando as distribuições coletivas para que as pessoas não se confundissem na pluralidade.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1999, p. 169).

Essa estratégia de individualização foi feita para combater a possível arrenegação e perigo que a massa em grupos apresentava, assim, os indivíduos eram postos em localizações individuais. Ainda pela necessidade de tornar o lugar mais útil e organizado para ser usado pelas massas, fez-se necessário o princípio das localizações funcionais.

A arte de alinhar em fila, que individualiza e distribui corpos através de instituições fechadas contém o mesmo objetivo entre as mesmas, que é deixar indivíduos mais uteis e dóceis, denominamos esse objetificação como disciplina. Como nesse artigo temos a necessidade de analisar a instituição escolar, daremos privilegio a mesma. Foucault (1999, p. 173) expõe que depois de 1762 o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados (FOUCAULT, 1999, p.173).

A organização desse espaço por séries, facilitou o trabalho de classificação do professor que, ao ver cada aluno disposto em suas respectivas filas e carteiras ocupavam o mesmo lugar todos os dias durante o ano letivo era possível identificar

os alunos que faziam os deveres, os que faltavam bastante nas aulas, os que se atrasavam ao chegar a aula, os que prestavam atenção nas aulas e tiravam notas boas. Nesse processo, a todo o momento esses determinados lugares individuais possibilitaram o possível controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos (Ibid., p. 173). O espaço escolar tornou-se uma máquina em que, se ensina, vigia, hierarquiza e recompensa o indivíduo.

Uma pedagogia analítica é formada pela disciplina, que é muito minuciosa a integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações (Ibid., p.186). Ligando assim ao modo de funcionamento de poder.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais. (FOUCAULT, 1999, p. 195).

Os indivíduos tornam-se cegamente obedientes quando alienados pela disciplina, que subordina os corpos a agir praticamente por extinto. As ordens são dadas e os sujeitos devem obedecer adestradamente sem questionar o que foi definido/ especificado. Possibilitando assim uma sanção normalizadora para a obtenção de um controle individual maior e sem contestações.

As disciplinas estabelecem uma “infra-penalidade” como uma espécie de privilégio de justiça com suas formas específicas de sanção. A escola se torna repressora causando uma “micro-penalidade” do tempo, da atividade, da maneira de ser, dos discursos, do corpo e da sexualidade. Neste prisma, os alunos passam a serem moldados para os que devem ou não fazer, no sentido de cumprir com suas obrigações e, rever suas atitudes. Nesse processo de moldagem humana, os alunos que não respeitam as regras, muitas vezes, são envolvidos por situações punitivas que se expressam em atos de castigo leve, privações ligeiras até a pequenas humilhações (Ibid., p. 203). Foucault afirma que essa forma punitiva e disciplinar na escola contribui na formação de seres oprimidos, dóceis e passíveis à obediência.

Entretanto, não queremos que haja a compreensão de que somos contrárias as normativas, mas estas precisam ser internalizadas pelo processo de conhecimento e educação com liberdade e autonomia. Acreditamos que a escola enquanto espaço e tempo de formação humana, precisa se atentar para esse fato, no sentido de que suas ações sejam emancipatórias e não necessariamente adestradoras de pessoas.

Sobre isso, podemos ver em Foucault uma contribuição importante para os dias atuais, quando muitas escolas se submetem a criar manipulações e chantagens que se dizem pedagógicas. Assim, se os alunos se enquadrarem nas normas e cumprirem suas tarefas, eles são recompensados, provocando uma espécie de hierarquia na

qual o sujeito se determina a sempre ser melhor, para os diferenciar daqueles que não conseguem atingir o objetivo ou não obedecer a norma. Esse tipo de manipulação é disciplinar e punitivo, uma vez que a mudança é superficial e externa ao ser humano, ou seja, só faz para não ser punido.

Outro mecanismo integrado a disciplina, que para Foucault é mais eficaz e abrangente para moldar o comportamento é a vigilância, considerada como uma arte obscura na qual os homens estão sujeitos ao processo de vigiar, tendo consciência do que acontece sem saber quando acontece. Com esse procedimento obtém-se controle interior, articulado e detalhado sobre corpos propícios a docilidade para a obediência às normas e, para “agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los”. (FOUCAULT, 1999, p. 197). Há uma estrutura para reconhecer os sujeitos e torná-los obedientes, sendo que a vigilância é uma das principais técnicas disciplinares. Pois é graças a vigilância que o poder disciplinar se torna um sistema “integrado”, ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido (FOUCAULT, 1999, p. 201).

Jeremy Bentham criou a máquina “Panopticon” que foi inicialmente pensada para as penitenciárias, utilizada para vigiar as celas dos indivíduos na prisão sem que eles percebessem quando isso iria acontecer, mas que tivessem cientes que poderia acontecer a qualquer momento, assim, temendo por uma punição os indivíduos evitavam desobedecer à norma. Bentham se maravilhava de que as instituições panópticas pudessem ser tão leves: fim das grades, fim das correntes, fim das fechaduras pesadas: bastasse que as separações fossem nítidas e as aberturas bem distribuídas (Ibid, p. 226). Assim, bastasse então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar (Ibid, p. 223). Então essa máquina tendo as modificações necessárias poderia ser adaptada para qualquer instituição, inclusive as de ensino.

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia: muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente (FOUCAULT, 1999, p. 224-225).

O Panóptico priva o sujeito de fazer o “mal”, ou seja, desobedecer às ordens ditadas, fazendo que os indivíduos anulem qualquer pretensão de fazer algo, diga-se de passagem, desobediente, mostrando que, se as ordens forem desobedecidas, haverá severas punições, pois, o sujeito está sendo “imortal” quando observado. Nesse sentido, Foucault traz a ideia da escola-edifício, que fora uma máquina pedagógica

de adestramento concebida por Pâris-Duverney na escola militar para “Adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; obter oficiais competentes, imperativo de qualificação; formar militares obedientes, imperativo político; prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade (Ibid., p. 197). Esse método estabelecia certo isolamento sobre os indivíduos hábeis a observação constante.

## **A ESCOLA COMO APARELHO DE VIGIAR E CONTROLAR CORPOS**

Na escola, do mesmo modo que em outras instituições, os indivíduos (alunos) que em uma sociedade normatizadora são passíveis a disciplina, são subdivididos em lugares específicos, tais como carteiras em filas e/ou colunas, sobrepondo-se um modelo militar para que o indivíduo possa ficar à vista do “chefe” (professor) sendo vigiado incessantemente. Esse mecanismo serve para combater a heterogeneidade na qual os indivíduos sejam reconhecidos e suscetíveis a punição, pois “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder (FOUCAULT, 1996, p. 80). É deste princípio de distribuição individual que Foucault (1999) concebe a disciplina como uma arte minudente, na qual cada gesto é controlado por técnicas disciplinares decorrentes da organização de tempo e espaço. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (Ibid., p.164). Em concordância, para Foucault (1999, p.195) a disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.

Ainda nas instituições escolares, os alunos são divididos pela idade cronológica, em que através de seus desempenhos são atribuídas salas, composta por carteiras situadas em fileiras e colunas, em que cada indivíduo deve se sentar ao longo do ano para que se possa ser observado. A partir do horário de funcionamento da instituição os alunos devem seguir horários adequados para realização das atividades programadas pela escola para se constituir um tempo integralmente útil. O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame (FOUCAULT, 1999, p. 195). Essa organização espacial de poder é feita com encarceramento e enquadramento de técnicas utilizadas pelas instituições.

O próprio edifício escola, pela sua construção e arqueologia se torna um aparelho de vigiar. A divisão é feita em blocos, ao longo de um corredor com uma pequena ou vasta série de salas, em que se encontra carteiras localizadas em filas e colunas, local específico para refeições, tudo meticulosamente organizado para que se possa obter controle sobre corpos dos alunos para que não desviem da norma. Nessa hierarquia tem-se professores que possuem “poder” sobre os alunos, mas que formam micro poderes para analisar o comportamento de seus inferiores e enviar para seus superiores sustentando os aparelhos disciplinares.

Mesmo movimento na reorganização do ensino elementar; especificação da vigilância e integração à relação pedagógica. O desenvolvimento das escolas paroquiais, o aumento de seu número de alunos, a inexistência de métodos que permitissem regulamentar simultaneamente a atividade de toda uma turma, a desordem e a confusão que daí provinham tornavam necessária a organização dos controles (FOUCAULT, 1999, p. 200).

Para aumentar ainda mais o controle sobre os corpos disciplinados, os professores escolhem alguns de seus melhores alunos para serem seus “oficiais” intendentos, observadores, monitores, repetidores, recitadores de orações, oficiais de escrita, recebedores de tinta, capelães e visitantes” (Ibid, p. 200). Seus papéis eram atribuídos como observadores e fiscalizadores de turma para evitar que outros alunos conversassem, colassem ou causassem desordem na sala de aula, constituindo-se uma hierarquia ainda maior para obtenção de poder e disciplina sobre os corpos.

(...) As funções de fiscalização agora são quase todas duplicadas por um papel pedagógico: um submestre ensina a segurar a pena, guia a mão, corrige os erros e ao mesmo tempo “marca as faltas quando se discute”; outro submestre tem as mesmas tarefas na classe de leitura; o intendente que controla os outros oficiais e zela pelo comportamento geral é também encarregado de “adequar os recém-chegados aos exercícios da escola”; os decuriões fazem recitar as lições e “marcam” os que não as sabem (FOUCAULT, 1999, p. 201).

O exemplo citado a cima é um resumo de uma escola que são aplicados no recôndito de um dispositivo ímpar, três procedimentos: “o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada” (Ibid, p.201). A essência do ensino fora velada com um mecanismo de poder pertinente que prolifera a sua essência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo panóptico tem ganhando espaço cada vez mais nessa sociedade regularizadora, suplantando as celas das prisões, as escolas e atingindo todas instituições impostas no contexto social, utilizando suas técnicas de vigilância e punição para constituir uma sociedade disciplinar que é estabelecida por uma microfísica para atingir o todo. Formação essa que está ligada a processos históricos de maneira política, jurídica, científica econômica e educacional.

Para Foucault (1999), o poder disciplinar graças a vigilância hierarquizada torna-se um sistema integralizado, ligado ao interior de uma economia e aos fins do dispositivo onde é exercido (p. 201), organizando-se assim um poder múltiplo, automático e anônimo funcionando como uma grande máquina, na qual sua organização dá o poder a quem “manda” e distribui papéis a indivíduos benévolos a obediência.

A punição disciplinar de uma sanção organizadora tem como objetivo promover por meio do corretivo, o arrependimento do sujeito para que não se repita mais o ato “inapropriado” que o mesmo praticou. Dessa maneira, a arte de punir faz com que o professor relacione os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um

conjunto para que se sigam uma determinada regra, formando sujeitos conformados com o que lhe é atribuído.

A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (Ibid., p. 208). E que ainda diante de todas essas questões, se enraíza certa violência simbólica que atinge erroneamente a identidade do sujeito, em específico, nas instituições de ensino, os alunos. Violência essa que deve ser priorizada, comparada, problematizada e direcionada as questões de gênero, sendo a causa da atribuição de papéis e produção de corpos dóceis e disciplinados no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michael. **A Microfísica do Poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20ª edição. Tradução de Raquel Ramalheite. Petrópolis: Vozes, 1999.

## FORMAÇÃO HUMANA E AFETIVIDADE: ELEMENTOS CRUCIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Farbênia Kátia Santos de Moura**

Universidade Estadual do Ceará

Limoeiro do Norte- Ce

**Daniela Fernandes Rodrigues**

Instituto Federal do Ceará

Cedro-Ce

**RESUMO:** Este artigo trata-se da Formação Humana e da Afetividade como elementos cruciais no trabalho docente. Tem como objetivo geral: investigar a prática pedagógica com ênfase na Formação Humana e Afetividade das professoras.. Sua concretização se deu através de uma pesquisa do tipo Estudo de caso, em uma escola pública da cidade de Limoeiro do Norte, Ceará, nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, dando ênfase à Formação Humana e à Afetividade presentes na prática pedagógica das cinco professoras. Os dados foram coletados através de entrevistas e observações em salas de aulas. Após a coleta e análise dos dados, que foram baseadas em estudos de alguns autores, dentre eles: Antunes (2003), Freire (1996), Tardiff (2007), Lessard (2007), entre outros, chegou-se as seguintes conclusões: - O gosto por lecionar está para além da formação de nível superior, não desmerecendo a formação inicial, mas acrescentando a mesma, a formação humana e a afetividade com que as professoras demonstram

em suas ações e relações com os alunos. - A formação humana e a afetividade, quando bem trabalhadas, são grandes responsáveis pelo sucesso da relação professor – aluno, e do processo de ensino e aprendizagem. - A formação humana e a afetividade influenciam diretamente no aspecto intelectual, tanto nos docentes, quanto nos discentes. Portanto, se faz necessário que o professorado, classe de profissionais, cuja função maior é formar mentes, enriqueça sua formação humana e sua afetividade, percebendo-as como elementos fundamentais que dão vida à prática pedagógica e como fonte de humanização das pessoas.

**PALAVRAS - CHAVES:** Formação Humana – Afetividade - Prática Pedagógica.

**ABSTRACT:** This article treats of the Human Formation and Affectivity as crucial elements in the teacher work. It has as general goal: to investigate pedagogical practice with emphasis on the Human Formation and Affectivity of the teachers. The concretization of the article took place through a research of the type Case Study in a public school from Limoeiro do Norte, Ceará, in the initial five years of elementary school giving emphasis on the Human Formation and Affectivity present in the pedagogical practice of the five teachers. Data were collected through interviews and observations in classrooms. After collecting and analysing data which were based

on studies of some authors, such as: Antunes (2003), Freire (1996), Tardiff (2007), Lessard (2007), among others, the following conclusions were reached: - The taste for teaching is beyond the higher education level, without despising the initial education, but adding to it, the human formation and affectivity with which the teachers demonstrate in their actions and relations with the students. - Human formation and affectivity, when well-worked, are great responsible for the success of the teacher-student relation, and of the teaching and learning process. Human formation and affectivity influence directly the intellectual aspect in both teachers and students. Therefore, it is necessary that the professorate, class of professionals whose greatest function is to form minds, enrich their human formation and affectivity, perceiving them as fundamental elements which give life to pedagogical practice and as source of people humanization.

**KEYWORDS:** Human Formation. Affectivity. Pedagogical Practice.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da Formação do Professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental, dando ênfase à formação humana e à afetividade na prática pedagógica docente. Sabe-se quão importante é a formação do educador para sua práxis pedagógica e o quanto sua ausência ou mesmo uma formação precária, causa prejuízos, muitas das vezes irreparáveis. Assunto que vem ao longo dos tempos passando por muitas discussões, estudos e mudanças, a formação de professores teve avanços consideráveis, graças à dedicação de tantos pesquisadores, dentre eles Paulo Freire, que em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, nos traz os inúmeros saberes que o professor necessita ter, para exercer com competência seu ofício.

Além de passar por uma formação de nível superior, o professor precisa passar constantemente por uma formação continuada e adquirir uma série de fatores que são cruciais em sua prática, tais como: respeito aos saberes do educando, estética e ética, ser exemplo, aceitar o novo, rejeitar toda e qualquer discriminação, reflexão sobre a prática, bom senso, humildade, tolerância, luta e defesa dos direitos dos educandos, alegria, esperança, curiosidade, segurança, competência, habilidade, generosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, saber escutar, diálogo e amor. Por isso, que mesmo reconhecendo o valor da teoria, pois quando a mesma é posta em prática, dar-se assim a práxis pedagógica, torna-se indispensável a presença da formação humana e da afetividade no fazer docente. (FREIRE, 1996)

Neste sentido, o que se propõe com esta pesquisa é saber, que formação precisa ser construída com os professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando ênfase à formação humana e à afetividade dos mesmos, que podem interferir diretamente na eficácia de sua prática pedagógica e no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, elegeu-se como objetivo geral da pesquisa: investigar a prática pedagógica com ênfase na Formação Humana e Afetividade das professoras. E como

objetivos específicos: Discutir sobre alguns elementos da Formação do professor que contribuem com a Formação Humana e a Afetividade dos mesmos; Refletir sobre a Prática docente, enfatizando sua dimensão humana e afetiva; Analisar a Formação Humana e a Afetividade na prática pedagógica das professoras.

A concretização deste trabalho deu-se através de uma abordagem de pesquisa qualitativa, que envolve o pesquisador diretamente com a situação investigada, tendo assim, que descrevê-la detalhadamente. Para uma melhor compreensão dos fenômenos, foi realizado o recolhimento de dados, a partir de entrevistas e observações em salas de aulas.

Para o alcance dos objetivos, realizou-se um estudo de caso com todas as professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a fim de dar conta do objeto de estudo em questão. O estudo de caso é um tipo de pesquisa que exige um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita a investigação ampla e detalhada da realidade em foco. O caso tem sempre que ser bem definido, visando novas descobertas. Por isso, o estudo de caso permite generalizações naturalísticas, podendo representar diferentes pontos de vistas, bem como usar uma variedade de fontes de informações para relatar a realidade de forma completa e com uma linguagem acessível, e permite flexibilidade, devido à complexidade da realidade.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública, localizada na cidade de Limoeiro do Norte, Ceará. A escola funciona durante os dois turnos diurnos, onde pela manhã estudam crianças da Educação Infantil e a tarde, os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, foram realizadas observações nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ganhando destaque à relação: professor-aluno, sendo registradas através de relatórios, em um período de pelo menos três dias semanalmente, durante três meses.

As entrevistas foram feitas na própria escola, em momentos mais adequados. Além dos dados principais referentes às professoras, foram elaboradas quatorze questões para as docentes responderem. As mesmas são identificadas neste texto, por números de 1 a 5, para melhor compreensão do leitor.

Os dados coletados foram organizados, tabulados e analisados, através de uma análise qualitativa e descritiva, buscando uma melhor compreensão da prática pedagógica dos professores, destacando a formação humana e a afetividade no fazer docente.

## **2 | DISCUSSÃO E RESULTADOS**

Sabe-se o quão importante é o intelecto do profissional docente, porém, só esse aspecto não basta para se ensinar. Uma série de outros fatores são necessários, e dentre tantos fatores, a formação humana e a afetividade se fazem presentes e de fundamental importância na prática pedagógica de um professor.

Entendem-se estas duas categorias “formação humana” e “afetividade”, que estão diretamente entrelaçadas, segundo o pensamento de Freire:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. (...) A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. O educador progressista precisa estar convencido como de suas conseqüências é o de ser o seu trabalho uma especificidade humana. (...) O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. (...) Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. (1996, p. 159-160)

A questão do “ser mais humano” do professor, não exclui suas competências e habilidades, não o faz relaxado diante das mudanças, pois para um professor ser competente, não precisa ser frio, ser duro, autoritário, agir como chefe. Cabe a cada profissional docente saber dosar essas dimensões em seu trabalho, equilibrando-se de forma gradativa, de modo que um aspecto complemente o outro.

A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores. (TARDIF E LESSARD, 2007, p. 35)

O modo como o professor interage com seus alunos, a acolhida agradável ou não, os elogios ou reprovações, o envolvimento na vida dos alunos, nos problemas que os atingem, ou desinteresse e desvalorização dos mesmos, contribui muito para o ânimo, o entusiasmo, ou resistência e desânimo dos alunos em sua trajetória escolar.

Ser professor não é a mesma coisa que assumir tarefas como um robô as assume, mas sobretudo mostrar em cada aula, a cada aluno, que sua ação modela amanhã e se insinua como autêntica ponte entre a curiosidade e a busca. Se falta ao professor a alma do “sommelier”, talvez esteja faltando algo maior que é o sentido integral da sua consciência profissional. (ANTUNES, 2003, p. 37)

As professoras demonstraram em suas falas, bem como nas atitudes, dar muita importância à formação humana no trabalho pedagógico. Todas falaram do amor ao que se faz e do valor que tem o ser humano.

Durante as observações dentro e fora da sala de aula, percebeu-se algumas características das posturas das professoras, que retratam, não profundamente, mas com certa clareza, a formação humana que possuem, assim como a afetividade em suas ações.

Atitudes simples, mas essenciais no meio escolar, tais como: uma boa acolhida ao aluno, ao colega de trabalho, ou mesmo a família; o entusiasmo da professora em participar das brincadeiras do aluno; a serenidade e paciência em sala de aula, bem como a clareza em explicar os conteúdos e abertura para participação do aluno; a importância a detalhes que são cruciais no meio escolar foram observados, como forma

de perceber se as mesmas colorem o espaço educativo com ações humanizadoras.

Uma das perguntas realizada na entrevista foi: Por que escolheu ser professora?

– Inicialmente eu não tinha essa ideia na cabeça, então comecei no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, e a partir dos estágios, gostei e decidi ser professora. É interessante a questão da troca que existe na escola. Não é fácil, mas é gratificante. Estou gostando muito, apesar das dificuldades, mas pretendo me capacitar cada vez mais. (Professora 3)

– Primeiro não escolhi ser professora, mas depois da faculdade, a partir das práticas foi que me encantei pela profissão. (Professora 4)

– Escolhi porque acho que desde minha infância já tinha esse dom, sempre ensinei, desde criança. (Professora 5)

Algumas professoras destacam o dom, o sonho, outras começaram a se interessar a partir do conhecimento adquirido nos cursos de formação, principalmente, na fase dos estágios em escolas. São experiências diferentes, que trazem a reflexão de que, para ser professor é preciso que se tenha ‘Amor’ e ‘Preparação’, que seja dom, ou não, mas que de um jeito ou de outro, o professor precisa ser um profissional entusiasmado com o que faz, especificamente, quando se trata do professor de crianças. Antunes, de forma sábia e simples, em uma de suas crônicas diz: “Exaltamos a competência profissional e sabemos que quem a possui, possui muito. Mas, estimado amigo, competência não é tudo!” (2003, p. 19)

Uma outra pergunta foi a seguinte: Para você, o que é ser professor?

– Ser professor é um dom que a pessoa já nasce com ele. (Professora 1)

– Ser professor é passar um pouco de conhecimento, é passar o que eu aprendi para eles. (Professora 2)

– Ser professor para mim é, além de dominar o conteúdo, ter domínio de sala, saber resolver as situações e ser amiga dos alunos, ajudando no que eles precisarem. (Professora 3)

– Para mim, está sendo a coisa mais importante da minha vida, porque me apaixonei pela profissão e me realizo. Ser professor para mim é fazer parte da vida dos meus alunos, me preocupar com eles, tentar melhorar a educação, que é muito falha em algumas escolas. (Professora 4)

– Ser professor é ter a oportunidade de auxiliar alguém, de encaminhar alguém para um futuro melhor. Acho que todo aluno leva um pouquinho do professor. (Professora 5)

Os significados que as professoras apresentam do ser professor, vão além do intelectual, destacando a formação humana e a afetividade como importantes fatores na prática. Para somar com as professoras, Antunes (2003) em sua crônica “Competências! E o que mais?” acrescenta mais dez qualidades para os profissionais da educação, das quais, algumas foram ditas pelas mesmas: empatia, amor, paciência, justiça, bom humor, amizade, flexibilidade, boa educação, comunicação e maturidade

emocional.

Durante as observações dentro e fora da sala de aula, nota-se que a interação entre professoras e alunos é bem aberta, não há receios nos alunos em se comunicarem com as professoras.

As professoras um, quatro e cinco expressaram bastante emoção ao falar do amor que têm ao fazer docente, dando importância a esse lado mais humano, de olhar o aluno como 'gente', que possui uma infinidade de sentimentos, que devem ser levados em conta em todo o processo de ensino e de aprendizagem. A professora cinco se emocionava sempre que falava do aluno.

Em seguida perguntou-se: Quem é o aluno para você?

– É um ser que faz parte de mim, que precisa de mim, e eu dele também. (Professora 4)

– É um ser todo especial, que a gente muito mais aprende com ele, do que ensina. É isso que me fascina. (Professora 5)

É muito bom saber que existem professoras que dão ao aluno seu verdadeiro valor, valor este merecido, pois ele é sujeito ativo e fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, Freire nos alerta:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente a experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (1996, p. 65)

O que o professor precisa é constantemente se auto avaliar, e perceber se realmente ele não está deixando de lado aqueles alunos mais indisciplinados ou que têm mais dificuldades no aprendizado, que com certeza são os que necessitam mais de ajuda, justamente por serem difíceis de lidar, ou mesmo porque vivenciam realidades complicadas. São nestas horas que se deve lembrar as palavras de Antunes:

Olhar de uma maneira diferente significa, em síntese, desconstruir a embalagem que envolve toda pessoa e percebê-la na integridade da criatura que é. Qualquer pessoa é sempre um alguém maior em relação aos atos que exerce, independente da roupa que veste, do veículo que usa, da cor de sua pele e da cor de suas ideias ou convicções. Olhar o outro com um novo olhar expressa o resgate do encantamento de quem descobre no estranho o aprendiz, no diferente o igual. (2003, p. 25-26)

Ainda seguindo essa linha da relação professor – aluno, perguntou-se: No processo de ensino e de aprendizagem, como você se relaciona com seus alunos?

– É uma relação aberta, sempre estou tirando as dúvidas deles, e eles não têm nenhuma inibição quanto a isso. (Professora 1)

– Me relaciono bem, porque tanto eles têm um afeto muito grande comigo, como eu tenho com eles. (Professora 2)

– Eu tento ser o mais clara possível, mais didática, para que eles compreendam bem os conteúdos. Tento ser o mais próxima possível, dialogando com eles. (Professora 3)

Torna-se fundamental na prática pedagógica uma boa relação entre professor e aluno, pois esta relação contribui diretamente para o êxito dos alunos, tanto cognitivamente, como na formação humana do estudante. Assim, pode-se refletir: Como que um aluno pode ter sucesso na aprendizagem, se “tem medo” do professor? Como o professor pode dar boas aulas, se os alunos não o respeitam? Como o aluno pode ser questionador, crítico, participativo nas aulas, se o professor repreende-o a todo o momento? Como o aluno pode tornar-se amigo do professor, se este não se importa com sua realidade?

Percebe-se uma relação amigável, as professoras muitas das vezes, entram no ritmo dos alunos para conquistá-las. Não precisa mostrar-se superior para conseguir o respeito e os limites dos alunos, assim como não precisa também tornar-se criança, para relacionar-se bem com os alunos, basta ser como diz Antunes, um educador:

Que seu olhar sobre o desenvolvimento humano não seja apenas de encanto e jamais de infantilização, mas de integral comprometimento com a profissão, com as conquistas da ciência e com o trabalho. Que tenha imensa empatia com o outro e sinta orgulho em descobrir os detalhes, mesmo os pequenos, de sua progressiva transformação. (2003, p. 30)

A próxima pergunta foi a seguinte: **Você se sente querida pelos seus alunos? Por quê?**

– Sim, porque eles demonstram muito carinho por mim, tem muita atenção comigo, por eles sempre lembrarem de mim, mandam mensagens. (Professora 4)

– Me sinto, porque quando passo por eles em qualquer lugar, falam comigo com tanta alegria... Ou quando chego na sala, eles me recebem muito bem. Na medida do possível, eles gostam de mim, acho que faço minha parte. (Professora 5)

O que se revelou no período de observações, foi que realmente as professoras são bastantes queridas mesmo pelos alunos. Eles gostam de abraçar, de contar novidades a elas, de elogiá-las. Quando uma professora falta, eles demonstram não gostar, porque de fato querem bem a sua professora.

A formação humana acompanhada pela afetividade na ação pedagógica é que faz com que o aluno se aproxime, tenha admiração e amizade com o professor. Um aluno dificilmente irá ter uma boa relação com o professor, somente pela sua competência de ensinar. Se não houver uma boa dose de afetividade e sensibilidade, tanto do aluno, quanto do professor, terão poucos êxitos. Segundo Tardif e Lessard:

(...) as relações entre os pares comportam ainda uma importante dimensão histórica: em algumas escolas, os professores estão atuando há muitíssimo tempo e partilham com seus colegas (...). Essa familiaridade pode facilmente acabar em reações de solidariedade (...) (2007, p. 183)

A próxima pergunta pode-se dizer, é a mais direta em relação à formação humana e à afetividade na prática do professor. Pergunta esta, que faz o professor refletir como

andam estes aspectos em sua ação. Que importância você dar à formação humana e à afetividade em sua prática docente?

– Uma das coisas mais importante é isso, procurar entender as pessoas, se sensibilizar. (Professora 1)

– Dou uma importância grande. Eu acho que em todo ambiente deve ter essa troca de carinho. (Professora 2)

– Acho que às vezes ajuda, e às vezes atrapalha. Tem que haver um equilíbrio, nem ser tão dura, nem tão emotiva. Se houver uma relação amorosa com os alunos, tudo se resolve mais fácil. (Professora 3)

– Acho muito importante, porque eu acho que para a gente trabalhar com criança, devemos trabalhar muito com o emocional, pois facilita o convívio do dia-a-dia, torna o professor mais humano, mais próximo da criança. Não ser aquele “sabe tudo”. Eles ficam mais próximos e nos contam seus problemas, facilitando o processo de ensino e de aprendizagem, por a gente conhecer eles e saber como realizar o trabalho. (professora 4)

– É o fundamental, porque envolve a questão de olhar para a criança com outros olhos. É esse lado da afetividade que faz a gente acolher o aluno de forma diferente. (Professora 5)

É notável a importância que as professoras dão ao ser humano. Inclusive, segundo os relatos das professoras, a escola lócus da pesquisa, em suas reuniões, planejamentos, estudos e eventos, abordam-se temas relacionados à formação humana tanto dos docentes quanto dos discentes, e visa formar professores mais humanos, sem menosprezar a competência e habilidade.

Então, é essa gama de atitudes e gestos que o professor possui que faz da sala de aula um ambiente prazeroso e agradável, que faz o aluno sentir-se entusiasmado para aprender. “Seu olhar, sempre que olhava a gente, parecia veludo na pele ou um pêssigo na mão.” (ZIRALDO, 2003, p. 54). É esse olhar amoroso que o professor deve ter, especialmente, quando se trata de alunos que são crianças, pois estão em fase de construção de sua própria personalidade, o que recebe do meio, do outro, influencia bastante em sua formação.

Em boa medida o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade não só de pensar nos alunos, mas também de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios traumas, etc. Num outro âmbito, a implicação dos professores na sociedade (ensinar a harmonia racial, valores não-sexistas, escutar problemas pessoais, consolar, ensinar os comportamentos sociais básicos, etc.) constitui um peso difícil de carregar. Além de tudo, por ser o “produto” um ser humano, os professores se preocupam mais com a qualidade e o bem-estar global das crianças. (TARDIF E LESSARD, 2007, p. 258)

Partindo para a questão da competência e habilidade do professor, visto que esses pilares também revelam atitudes humanizadoras (ou não) do docente, perguntou-se: Como você aborda os conteúdos para os seus alunos?

– Minhas aulas são expositivas, eles lêem, depois discutimos. Busco usar dinâmicas

para compreenderem melhor. (Professora 3)

– Tento abordar de uma forma bem simples, falando de um jeito que eles entendam e sempre ouvindo os alunos também, as opiniões deles, as histórias que eles contam e as dúvidas. (Professora 4)

– Acho que temos que conciliar as duas coisas: tem coisas do tradicionalismo que são benéficas, mas também deve ter o outro lado. Acho que a gente deve unir as duas coisas. Gosto de ouvir primeiro as ideias deles, para a partir daí desenvolver minha aula. (Professora 5)

Diante às falas das professoras, denota-se uma valorização pelo aluno, onde há oportunidade dos mesmos se expressarem, expondo seus pontos de vistas e tirando suas dúvidas. Existe uma reciprocidade entre professor e aluno, ambos se respeitam. Obviamente, se sabe que acontecem contratempos, onde alguns não obedecem e/ou não respeitam tão facilmente algumas das professoras, como também acontece de a professora “perder a paciência” com tais alunos e agir de forma mais rígida com os mesmos. Eis a questão de que, em toda a ação docente o professor revela-se, enquanto competente, habilidoso, bem como afetivo, sensível, amigo, etc. Desse modo, Freire assegura:

Tarefa que exige uma forma criticamente disciplinada de atuar com que a educadora desafia seus educandos. Forma disciplinada que tem que ver, de um lado, com a competência que a professora vai revelando aos educandos, discreta e humildemente, sem estardalhaços arrogantes; de outro, com o equilíbrio com que a educadora exerce sua autoridade – segura, lúcida, determinada. (1993, p. 61)

Prossegue-se a entrevista, ainda dentro da didática das professoras. Surgindo assim a seguinte colocação: Cite algumas das metodologias que você costuma desenvolver em sala de aula.

– Dinâmicas, jogos, trabalhos em equipe, em duplas. (Professora 1)

– Jogos, trabalhos em equipes, duplas, dinâmicas, apresentações de murais, produções através de imagens, ditados mudos, etc. (Professora 2)

– Procuo usar dinâmicas, jogos, vídeos, já tive de passar aulas práticas, mas foram poucas, pretendo passar mais. Gosto de realizar debates, dependendo do tema. (Professora 3)

Professor que dinamiza suas aulas, que recorre à ludicidade, estuda e prepara-se para dar boas aulas, que faz tudo para conseguir fazer com que o aluno aprenda, mas não de qualquer jeito, revela sua competência e sua responsabilidade em cumprir o objetivo maior de sua profissão.

Ao acompanhar as aulas de cada professora, percebe-se uma preocupação de fato, em adquirir metodologias diferentes e eficientes. Algumas mais criativas, mais esforçadas, dedicadas, outras com menos habilidades, porém com interesse em aprender.

Finaliza-se a entrevista com a seguinte interrogação para as educadoras: De que forma você avalia a aprendizagem de seus alunos?

– Eu avalio no dia-a-dia, durante as aulas, nos trabalhos, nas brincadeiras envolvendo os conteúdos, nas tarefas e nas provas também, buscando dar mais importância às atividades diárias, do que nas provas. (Professora 4)

– Eu avalio de todas as formas, desde a hora que o aluno chega até o final. O comportamento, as atividades, os jogos, a participação. O que menos me preocupa são com as provas. (professora 5)

Ao observar os planos de aula das professoras, vê-se uma importância dada à avaliação diária, onde ao final de cada aula, as mesmas têm que registrar como ocorreu a aula, se os objetivos foram ou não atingidos, se mudou alguma coisa na metodologia planejada, enfim, o rendimento dos alunos, diante da aula dada. Desse modo, prosseguem planejando as próximas aulas, de acordo com o que foi avaliado nas aulas passadas.

Essa atitude revela certa preocupação com o desenvolvimento do aluno, não só cognitivamente falando, mas também em seus aspectos psicológicos, emocionais, sociais e culturais. Há um interesse pelo desempenho do aluno em toda atividade às quais exerçam ou não, é uma avaliação de certo modo qualitativa, já que o mais importante não é somente a nota da prova que o aluno tira, pois a avaliação não deve ser somente de resultados, mas processual.

Assim, diante dos dados aqui apresentados e analisados, conclui-se que:

- O gosto por lecionar está para além da formação de nível superior, não desmerecendo a formação, mas acrescentando a mesma, a formação humana e a afetividade com que as professoras demonstram em suas ações e relações com os alunos.
- A formação humana e a afetividade quando bem trabalhadas, são grandes responsáveis pelo sucesso da relação professor – aluno e do processo de ensino e aprendizagem.
- Os aspectos afetivos e da formação humana influenciam diretamente no aspecto intelectual, tanto nos docentes, quanto nos discentes.

Portanto, se faz necessário que o professorado, sendo uma classe de profissionais, cuja função é formar mentes, valorize e trabalhe internamente a formação humana e a afetividade, percebendo-os como elementos fundamentais que dão vida à prática pedagógica e como fonte de humanização das pessoas, pois não é possível educar sem amor, cuidar sem afeto, transformar sem dedicação, enfim, entender as crianças sem ter sensibilidade. É preciso ter sempre em mente que, ser ‘professor’ está para além da transmissão de conteúdos, da preparação para o mercado de trabalho. O professor deve se comprometer também com a formação de cidadãos, ensinar para a vida, olhar e respeitar o educando como ser humano, por isso dar o melhor de si. Nas escolas em geral, haverá mais transformações, quando se houver mais professores comprometidos com a formação humana de si mesmos e dos alunos.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se compreender a formação humana e a afetividade presentes no trabalho docente, visto serem aspectos de grande importância na prática pedagógica e ainda pouco discutidos na classe do professorado.

Diante desse valor dado à formação humana que todo professor deveria ter, refletiu-se acerca de situações cotidianas do âmbito escolar, já que tanto a formação humana, como a afetividade, compreendem todos os gestos, sentimentos e atitudes dos sujeitos que se inter-relacionam.

Questões como afetividade, sensibilidade, humildade, equilíbrio emocional, entre outras, foram exploradas no decorrer do texto, ficando deste modo, constatado que, a formação humana do professor é significativa, precisando diante dessa importância, ser valorizada e cultivada dentro da escola, bem como nos cursos de formação para professores, pois esta é um dos elementos responsável tanto pelo sucesso, como pelo insucesso dos alunos, tanto na formação humana dos alunos, quanto no rendimento escolar dos mesmos.

Tratou-se também da análise da prática pedagógica de cinco professoras que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com destaque na formação humana e na afetividade das mesmas, constatando-se que, se faz necessária na formação de professores, a preocupação com a formação humana e afetiva dos mesmos, pois estas influenciam diretamente na relação professor-aluno e no processo de ensino e aprendizagem.

Diante de todo o estudo realizado, espera-se que este trabalho sirva como meio de reflexão, especialmente para os docentes, no desejo de praticar o método dialético: reflexão – ação – reflexão, não somente no ato do planejamento, se restringindo apenas às mudanças metodológicas, mas também sobre sua formação humana, a qual reflete diretamente no aluno.

### REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Ser professor hoje**. Fortaleza: Edições Livro Técnico, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha**. 17. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2003.

## O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA: DIALOGANDO COM ALEXANDER ROMANOVICH LURIA

**Lorita Helena Campanholo Bordignon**

Escola Municipal Pequeno Cidadão - EMPC

Santiago do Sul – Santa Catarina

**Marilane Maria Wolff Paim**

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Chapecó – Santa Catarina

1 - Este trabalho foi apresentado e publicado nos Anais do EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação realizado na PUCPR em outubro de 2015, ISSN 2176-1396, p. 26026 – 26037. Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, Metodologias e Práticas. Disponível: <<[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21008\\_9578.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21008_9578.pdf)>>.

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é levantar questões sobre a apropriação da linguagem escrita, buscando compreender que a história da escrita na criança inicia-se muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em suas mãos e lhe mostra como formar letras. Para tanto, o presente trabalho trouxe para o campo de discussão os pressupostos desenvolvidos por Alexander Romanovich Luria – autor russo do início deste século – sobre os processos de desenvolvimento da criança ligados à aquisição da escrita, com destaque para as fases de escrita, de forma a ressaltar ainda, que este processo não ocorre de forma linear e, sim processual, de acordo com o contexto em que cada criança está inserida. É um estudo de caráter bibliográfico,

utilizando-se de algumas obras literárias que abordam a importância da escrita e de seu processo de aquisição, especialmente quanto ao entendimento de Luria enquanto aporte teórico. O processo de pesquisa possibilitou compreender que assim como o ser humano não nasce pronto, a escrita enquanto característica eminentemente humana, se constitui num processo complexo que a criança adquire em seu desenvolvimento, a partir de mediações, intervenções, assimilações e interações desta na convivência com seus pares e com o seu contexto. Sendo assim, compreender o desenvolvimento biológico, psicológico e cultural da criança e o processo de aquisição da escrita apresentam-se como elementos fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem, do alfabetizar e do letrar, em que estes conhecimentos possam ser apropriados pelos sujeitos e utilizados em práticas sociais para o exercício da cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança. Desenvolvimento da escrita. Mediação cultural.

**ABSTRACT:** The aim of this article is to raise questions about the appropriation of written language, seeking to understand that the history of writing in children begins long before the teacher puts a pencil in his hands and shows him how to form letters. To this end, the present work has brought to the field of

discussion the assumptions developed by Alexander Romanovich Luria - Russian author of the beginning of this century - on the child development processes related to the acquisition of writing, with emphasis on the writing phases, to point out that this process does not occur in a linear and procedural way, according to the context in which each child is inserted. It is a bibliographical study, using some literary works that address the importance of writing and its acquisition process, especially regarding the understanding of Luria as a theoretical contribution. The research process made it possible to understand that, just as the human being is not born ready, writing as an eminently human characteristic, constitutes a complex process that the child acquires in its development, through mediations, interventions, assimilations and interactions of this in the coexistence with their peers and their context. Thus, understanding the biological, psychological and cultural development of the child and the process of acquiring writing present themselves as fundamental elements for the teaching and learning process, for literacy and literacy, in which this knowledge can be appropriated by the subjects and used in social practices for the exercise of citizenship.

**KEYWORDS:** Child. Writing development. Cultural mediation.

## 1 | INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da escrita pela criança é um assunto que vem sendo discutido há alguns anos. No entanto, ainda muitas inquietações surgem dos contextos contemporâneos em que a escrita ganha ainda mais significado na vida dos sujeitos. A maior parte dos contextos sociais e culturais, de alguma maneira, apresenta interação com a escrita, das mais simples como escrever um bilhete até as mais sofisticadas como operar as diversas tecnologias digitais e que exigem, de alguma maneira, o domínio da escrita. Assim, a aquisição de habilidades da escrita ultrapassa o ensino e a aprendizagem no contexto escolar, tornando-se uma necessidade dos sujeitos inseridos em uma sociedade letrada.

Entretanto, frente à necessidade de apropriação do processo de escrita pela criança, salienta-se que esta não é uma habilidade inata, que já nasce com a criança. A escrita é resultado da interação do sujeito humano com os membros de sua espécie, os quais por necessidade de comunicação, ao longo de sua trajetória, criam signos atribuindo-lhes significados culturais. Portanto, a escrita é um dos elementos da cultura e aprendida, principalmente, na escola, enquanto instituição com função social de trabalhar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Ao pensar o processo de aquisição da escrita por parte das crianças, surgem inquietações que motivam a teorizar sobre o tema a partir de alguns estudiosos. Neste sentido, partindo-se de algumas situações problemas buscou-se tecer, com base nos escritos de Alexander Romanovich Luria, alguns elementos importantes para melhor compreender as seguintes questões: Quando a criança começa a ter noção de escrita? Como se desenvolve o processo de escrita na criança? Como ensinar, às crianças, o processo de aquisição das habilidades da escrita? Qual o papel da escola e do

professor no processo de aquisição da escrita pela criança? E outras questões que nortearam o diálogo com Luria neste artigo.

Estudar o processo de aquisição da escrita é necessário para a escola, enquanto instituição que trabalha nos processos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de problematizar/responder aos desafios que se apresentam todos os dias em suas salas de aula. Isto, principalmente no processo de aquisição da escrita, em razão de que as crianças iniciam o processo de escolarização muito antes de chegar à escola, cabendo ao professor conhecer e compreender como a criança se desenvolve e como ocorre este processo.

Diante do abordado, o presente trabalho buscou discutir, sob a visão de Luria, os processos de desenvolvimento da criança ligados à aquisição da escrita, com destaque para as fases da escrita, de forma a ressaltar ainda, que este processo não ocorre de forma linear, mas é processual, de acordo com o contexto em que cada criança está inserida.

Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, tendo especialmente os escritos de Luria como aporte teórico.

## **2 | A CRIANÇA E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA, SEGUNDO LURIA.**

Luria (1988) apresenta um estudo sobre a aquisição da escrita desenvolvido com um grupo composto por algumas crianças russas, com idade entre quatro e seis anos que nunca haviam tido contato ou sofrido qualquer influência da escola. Integrava-se também ao grupo uma criança com nove anos que já frequentara a escola, e outra que apresentava deficiência cognitiva. Este estudo foi realizado em 1929, influenciado por Vygotsky, e teve por objetivo pesquisar e analisar, juntamente com as funções de atenção e memória, o desenvolvimento da escrita em crianças russas e camponeses iletrados (GONTIJO, 2002).

A abordagem realizada nos estudos de Luria (1988) foi na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, que concebe o desenvolvimento como um processo marcado por descontinuidades e dependente da aprendizagem, e a criança se desenvolve através de mediações de instrumentos e signos. Segundo Vigotski (1998, p. 70) “todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, do processo como um todo”.

Para Luria o desenvolvimento da criança acontece a partir da necessidade da mesma se relacionar com a sociedade. Assim, o desenvolvimento não deve ser visto como resultado de adaptações, mas deve-se compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades dos homens (FACCI, 2004).

Segundo Vygotsky; Luria, (1996) foi a partir da necessidade de uma relação mais

complexa do homem com os objetos e com os outros homens, que surgiu a linguagem,

[...] seria incorreto pensar que os sons, que assumiram paulatinamente a função de transmitir certa informação, eram “palavras” capazes de designar com independência os objetos, suas qualidades, ação ou relações. Os sons, que começavam a indicar determinados objetos, ainda não tinham existência autônoma. Estavam entrelaçados na atividade prática, eram acompanhados de gestos e entonações expressivas, razão por que só era possível interpretar o seu significado conhecendo a situação evidente em que eles surgiam. Além do mais, nesse complexo de meios de expressão parece que, a princípio, coube posição determinante aos atos e gestos; estes, segundo muitos autores, constituíram os fundamentos de uma original linguagem ativa ou “linear” e só bem mais tarde o papel determinante passou a ser desempenhado pelos sons, que propiciaram a base para a evolução paulatina de uma linguagem de sons independente. Durante muito tempo, porém, essa linguagem manteve a mais estreita ligação com o gesto e o ato e por isto o mesmo complexo de sons (ou “protovocabulo”) podia designar o objeto para o qual a mão apontava, a própria mão e ação produzida com esse objeto. Só depois de muitos milênios a linguagem dos sons começou a separar-se da ação prática e a adquirir independência. É a essa época que pertence o surgimento das primeiras palavras autônomas, que designavam objetos e bem mais tarde passaram a servir para distinguir as ações e qualidades dos objetos. Surgiu a língua como um sistema de códigos independentes, que durante um longo período histórico posterior de desenvolvimento assumiu a forma que distingue as línguas atuais (Luria, 1979, p. 79).

A linguagem foi considerada por Luria como um dos fatores “decisivo que determina a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem” (Luria, 1986, p.22).

Nesse sentido, a linguagem é entendida pelo autor como necessidade de comunicação no processo de trabalho, que durante muito tempo esteve ligada à atividade humana concreta. Somente após longo processo de complexificação das formas de existência, foi gradativamente se separando da prática e se tornando “um sistema de códigos suficientes para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática” (Luria, 1986, p.25).

Luria (1988) contrariando muitos psicólogos desenvolvimentistas (que procuravam estudar a escrita na criança no momento em que esta iniciava sua vida escolar) entendia que havia a necessidade de compreender como se desenvolve o processo de aquisição da escrita, antes de ser submetida ao processo sistematizado de alfabetização, já que ao começar a escrever seus primeiros registros no caderno, ela não se encontra no seu primeiro estágio do desenvolvimento da escrita.

As origens deste processo estão localizadas na pré-história do desenvolvimento das funções superiores do comportamento infantil; portanto, quando a criança atinge a idade escolar, ela já se relacionou, exercitou, interagiu e apropriou-se de habilidades e técnicas que possibilitarão a ela aprender a escrever em um espaço muito pequeno de tempo (GONTIJO, 2002). Pois como afirma (LURIA, 1988, p.143),

[...] se apenas pararmos para pensar na surpreendente rapidez com que uma criança aprende esta técnica extremamente complexa, que tem milhares de anos de cultura por traz de si, ficará evidente que isto só pode acontecer porque durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para

a escrita, técnicas que a capacitam e que tornam incomensuravelmente mais fácil de aprender o conceito e a técnica da escrita.

Ao entrar na escola, a criança passa a interagir com um sistema de signos produzidos historicamente pela humanidade para sistematizar e padronizar a escrita, signos que podem ser desconhecidos para ela, caso não tenha tido contato com a escrita sistematizada, embora ela já houvesse adquirido habilidades e técnicas que irão contribuir para a aquisição da escrita formal. Seria importante para os professores “[...] desenterrar essa pré-história da escrita [...] o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimentos a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever” (LURIA, 1988, p. 144).

Luria (1988) registra que em contraste com certo número de outras funções psicológicas, a escrita pode ser definida como uma função culturalmente mediada através da utilização de instrumentos e signos que possibilitam, via interação social, a transformação do meio e dos sujeitos.

O autor esclarece ainda que existem algumas condições prévias que devem estar presentes nas crianças para ela compreender o uso da escrita e aprender que a língua escrita é um sistema de signos os quais não tem significado em si, mas uma função instrumental, funcionando como suporte para memória, registro de ideias e conceitos. A primeira condição remete às coisas que apresentam um significado imediato para a criança ou representam um significado funcional, enquanto auxílio para aquisição de um determinado objeto ou atingir algum objetivo. A segunda refere-se à capacidade da criança em controlar o seu comportamento e estabelecer relações com os objetos ou por interesse ou por seu valor instrumental. A criança começa, neste momento, a desenvolver suas formas complexas do comportamento humano (LURIA, 1988).

Isso remete a observar que o processo de apropriação da escrita não acontece da mesma forma, tampouco ao mesmo tempo para toda criança. As habilidades para a escrita e as condições que possibilitam a sua aquisição devem ser compreendidas pelas pessoas que interagem com a criança, pois, quando uma criança faz alguns rabiscos desordenados em uma folha de papel e aponta dizendo que é o seu nome, isto já pode ser considerado como um registro (GONTIJO, 2002).

Gontijo (2002) parafraseando Luria escreve que os rabiscos das crianças são os primeiros indícios de escrita pela criança na tentativa de imitar a escrita realizada pelos adultos com que esta interage. “Esses primeiros rabiscos ou garatujas produzidos pela criança [...] dizem respeito às formas externas da escrita, e a escrita é um conhecimento que não se reduz à sua externalidade” (GONTIJO, 2002, p. 17). A escrita é muito mais que imitação de gestos ou riscos ela é carregada de significados adquiridos nos contextos culturais. Assim, a escrita é um meio pra recordar, para representar algum significado (LURIA, 1988).

Durante as investigações acerca da escrita das crianças Luria observou que por volta dos três a cinco anos de idade as crianças rabiscam como se fosse uma brincadeira. Ou seja, “nesse estágio de desenvolvimento, na realidade ainda não

constituem uma escrita ou mesmo um auxílio gráfico, mas apenas desenhos no papel” (LURIA, 1988, p.156). Assim, as crianças quando rabiscam organizam de tal maneira os rabiscos para que possam lembrar com facilidade o significado do que estaria representado pelos rabiscos (GONTIJO, 2002, p. 17).

No entanto, muitas vezes as crianças organizam os rabiscos, ao se remeterem aos mesmos não lembravam mais o que significavam. Conforme escreve Oliveira (2010, p. 71):

As crianças imitavam o formato da escrita do adulto, produzindo apenas rabiscos mecânicos, sem nenhuma função instrumental, isto é, sem nenhuma relação com os conteúdos a serem representados. Obviamente este tipo de grafismo não ajudava a criança em seu processo de memorização. Ela não era capaz de utilizar sua produção escrita como suporte para a recuperação da informação a ser lembrada.

Para Luria (1988) esta fase do grafismo se apresenta como sinais primários da escrita, porém ainda não podem ser chamados de signo simbólico, porque nem sempre a criança recorda os seus significados. Nesta fase a escrita é imitativa, o grafismo realizado pela criança não a ajudam a lembrar do que ela fez em razão de a criança não ter desenvolvido a função mnemônica. Ou seja, a criança não é capaz de “utilizar sua produção escrita como suporte para recuperação da informação a ser lembrada” (OLIVEIRA, 2010, p. 71).

Pode-se inferir que Luria faz uma comparação da pré-escrita (rabiscos) realizada pela criança com as primeiras tentativas de escrita realizadas pelos primórdios. Assim, evidencia-se que a escrita é uma criação cultural e por meio da qual o sujeito vai estabelecendo relações sociais. A criança ao estabelecer relações externas com a escrita por meio das vivências, faz com que a escrita vá ganhando significação e passa a ser internalizada por meio das mediações que vão ocorrendo. À medida que estes processos ocorrem às funções psicológicas superiores se desenvolvem e os conceitos do uso social da escrita na cultura, vão sendo apropriados, muitas vezes, mesmo sem a criança conhecer o sistema de escrita alfabética.

A criança desde que nasce estabelece relação com o mundo que a circunda seja ele de natureza física ou humana. É nas relações e interações com os sujeitos humanos que a criança desde que nasce vai se comunicando, primeiramente por meio de uma linguagem rudimentar (choro, resmungos, gestos, entre outros) que vai ganhando significado cultural e, nestes contextos, se apropria de aprendizagens e desenvolve a fala. Também, nestes espaços vai interagindo com signos e os significados destes na e pela cultura.

Prosseguindo o processo de desenvolvimento da aquisição da escrita, a criança também apresenta a fase topográfica em que distribui registros, rabiscos como manchas, linhas no “espaço de papel” “sem relação com o conteúdo das sentenças faladas, produzindo o que Luria chama de ‘marcas topográficas’: “[...] essas marcas ainda não são signos, mas fornecem pistas rudimentares que poderão auxiliar na recuperação da informação” (OLIVEIRA, 2010, p. 73).

Na fase topográfica da escrita as crianças começam a fazer relação da escrita com as sentenças faladas. Assim, para as frases curtas são registradas marcas curtas, frases longas identificadas por marcas longas. As marcas realizadas pela criança no papel são os primeiros rudimentos que mais tarde se tornarão a escrita (LURIA, 1988).

Paralela à fase topográfica se desenvolve a fase pictórica, em que os desenhos têm a função simbólica, do que a criança deseja supostamente representar. “A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual” (DEMENECH, 2012, p. 88).

Nesse sentido, o desenho ocupa o lugar da palavra e alguns elementos gráficos passam a ser incorporados nos registros da criança. Nesta fase a criança começa a utilizar outras marcas para representar a sua escrita. Passa a desenhar dizendo que está escrevendo e os desenhos passam a serem signos mediadores e representam determinado conteúdo, ou algo que a criança diz que escreveu. “O desenho transforma-se, passando de simples representação para um meio, e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (LURIA, 1988, p. 166).

Assim, a escrita passa a ter para a criança valor simbólico. E outros elementos começam a aparecer nos registros de escrita como “número, forma, cor, são introduzidos e influenciam a escrita que se torna diferenciada e permite que a criança, pela primeira vez, leia o que escreveu” (COELHO, 2012, p. 67). Quando a criança chega a esta fase dá um salto significativo no processo de aquisição da escrita enquanto elemento da cultura passando a representar em seus escritos signos como números, letras e sinais que observa nas interações sociais e culturais letradas.

Dessa forma, à medida que a criança vai se desenvolvendo vai assimilando alguns conceitos referentes à relação da fala com a escrita e, assim, a escrita da criança começa a ter representação simbólica. Assim, a escrita realizada pela criança “sai do nível da imitação mecânica para o status de instrumento funcionalmente empregado. Pode ocorrer que a criança utilize a escrita pictográfica como recurso, se ela não conhece as letras ainda” (COELHO, 2012, p. 68). No entanto, quando a criança consegue perceber a diferença entre desenhar e escrever passa a rejeitar a escrita pictográfica e busca grafar letras mesmo sem o domínio propriamente dito da escrita convencional (OLIVEIRA, 2010, p. 74).

Porém, ao acompanhar o desenvolvimento de crianças, observa-se que nem todas as crianças passam, prioritariamente pelas fases acima descritas. Atualmente, a maioria das crianças desde muito cedo está em contato com o mundo letrado, o que lhes permite construir memórias e percepções acerca do processo de aquisição da escrita sem que, muitas vezes, passem pelo processo descrito, conforme estudos realizados por Luria por volta dos anos de 1920. Isto ocorre porque atualmente as crianças ingressam mais cedo na escola, são alfabetizadas mais cedo e vivem em um meio que a presença da língua escrita é muito marcante. “Assim sendo, o sistema

simbólico da escrita interfere antes e mais fortemente no processo de desenvolvimento da criança” (OLIVEIRA, 2010, p. 74).

Desse modo, a criança vai se desenvolvendo biológico e culturalmente, assimilando aspectos simbólicos e passando a compreender que a escrita enquanto representação da fala apresenta algumas especificidades de signos que tornam o processo de escrita melhor compreendido.

### **3 | O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NO PROCESSO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA PELA CRIANÇA**

Quando a criança inicia a escolarização é colocada em contato mais direto com o sistema de escrita que circula na sociedade. Assim, muitas informações acerca da elaboração e apropriação da escrita começam a fazer parte das atividades escolares. Desta forma, a criança vai se apropriando de alguns conceitos e regras que estruturam a escrita e passa a assimilar aspectos simbólicos e compreender que a escrita é a representação da fala e que para isso existem algumas especificidades de signos que tornam o processo de escrita melhor compreendido.

É comum as crianças desenharem em diferentes suportes ao iniciarem o processo de escrita. Luria (1986, p. 173) ressalta que “o período de escrita por imagens apresenta-se plenamente desenvolvido quando a criança atinge a idade de cinco, seis anos; se ele não está claro e completamente desenvolvido nessa época é apenas porque já começou a ceder lugar à escrita alfabética simbólica, que a criança aprende na escola e às vezes mesmo antes”. Ainda, referindo-se ao desenvolvimento da escrita pela criança Luria (1986) enfatiza,

[...] que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 1986, p. 161).

Sendo assim, acredita-se ser relevante a criança conhecer a história da escrita para as civilizações, enquanto marco evolutivo nas comunicações entre os povos, se apropriando assim de conhecimentos históricos, culturais e sociais que marcam a relação do homem com a natureza, entendendo natureza como tudo o que envolve os sujeitos nas mais diversas relações que este estabelece. O processo de ensino da escrita para as crianças exige que o professor conheça como ela se desenvolve, para assim, realizar mediações significativas para que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética considerando as experiências de letramento que este vivencia em seus contextos. Neste sentido, Oliveira (1998) ressalta que,

É de fundamental importância que, desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. Por razões idênticas, deveria ser banido da

prática alfabetizadora todo e qualquer discurso (texto, frase, palavra, “exercício”) que não esteja relacionado com a vida real ou o imaginário das crianças, ou em outras palavras, que não esteja por elas carregado de sentido (OLIVEIRA, 1998, p. 70-71).

Com base nos autores abordados, identifica-se que a escrita enquanto produção cultural do sujeito humano é construída a partir de necessidades destes de se comunicar com seus pares. “A escrita não é algo natural no desenvolvimento do ser humano, mas algo que se aprende dentro da cultura e, por isso, necessita do esforço de quem aprende e de quem ensina” (DUARTE, 2014, p. 4).

Portanto, a escrita não é algo inato, mas apreendida e significada pelos sujeitos nas relações sociais que este vai estabelecendo ao longo de seu desenvolvimento. Neste sentido, entende-se como fundamental que a escola, no seu fazer pedagógico, no tocante a aquisição dos processos da escrita, reveja seu fazer pedagógico. Pois,

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 1998, p. 139).

Vygotsky (1998) observa que existe diferença entre a apropriação da escrita e a linguagem escrita, uma vez que o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita para segundo plano (VYGOTSKY, 1998).

Nessa perspectiva, o processo de aquisição da escrita pela criança necessita ser compreendido a partir de contextos culturais e históricos de desenvolvimento e inserção dos sujeitos humanos. Assim, como o sujeito não nasce pronto, mas se constrói humano nas relações que estabelece com os membros de sua espécie, também a escrita não é um processo nato no sujeito, mas construída nas relações dos sujeitos humanos em situações concretas que envolvem a escrita.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas exposições realizadas ao longo do texto, observa-se que assim como o ser humano não nasce pronto, a escrita, enquanto característica eminentemente humana, se constitui num processo complexo que a criança adquire em seu desenvolvimento, a partir de mediações, intervenções, assimilações e interações desta na convivência com seus semelhantes e com o contexto em que está inserida.

Assim, compreender o desenvolvimento biológico, psicológico e cultural da criança e o processo de aquisição da escrita apresenta-se como elemento fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem, do alfabetizar e do letrar enquanto ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e a utilização destes nos mais diversos contextos

para o exercício da cidadania.

Luria considerou a conquista da linguagem como um marco do desenvolvimento humano, pois, quando a criança domina a linguagem, acontece uma mudança nas formas de se relacionar com o seu meio, o que gera outras possibilidades de comunicação com o outro e também outras maneiras de organizar o seu modo de agir e pensar. A aquisição da linguagem, portanto, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Portanto, as contribuições de Vygotsky e Luria, entre outros autores citados neste estudo, são extremamente pertinentes frente aos desafios que as instituições educacionais enfrentam atualmente, no sentido de superar o ensino da escrita enquanto ato meramente mecânico, que desconsidera, muitas vezes, todo o universo de possibilidades de ensino e de aprendizagem da escrita que a cultura social letrada apresenta.

Nesse sentido o trabalho de alfabetização realizado na escola deve levar em consideração os diferentes usos e funções sociais da escrita como ponto de partida para sua prática escolar e não a ensinar apenas os processos de codificação, decodificação mecânica dos sistemas de escrita. É amparado nesta atuação da escola que Luria, ancorado na contribuição do pensamento de Vygotsky, estabelece a questão fundamental de que o processo ensino-aprendizagem não está centrado nem no professor nem no aluno. Ele propõe uma nova relação na qual o conhecimento socialmente contextualizado e o professor exercem função mediadora entre este e o aluno, capacitando-o enquanto ser humano sujeito político do momento histórico no exercício de sua cidadania.

A partir das abordagens dadas neste artigo, é possível afirmar que existe a necessidade de focar o desenvolvimento do sujeito tendo por base o entrecruzamento de sua história singular com a história de sua cultura. Tal enfoque possibilita conceber o desenvolvimento dos sujeitos a partir de uma inscrição temporal, de um tempo humano – humanizado e representado por símbolos que constituem a escrita.

## REFERÊNCIAS

COELHO, Sonia Maria. **A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural.**

Presidente Pudente: UNESP, 2012. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

DEMENECH, Flaviana. **Sentidos próprios do ser humano: linguagem e o processo da apropriação da língua escrita.** Revista Urutagua: acadêmica multidisciplinar-DCS/UEM. n. 26. maio/2012.

Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/14198>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

DUARTE, Leticia Rieger. A aprendizagem da linguagem em Vygotsky. In: JORNADA DE PESQUISA, 9. **Revistas.** UNIJUÍ, 2014. Disponível em <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/3683>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostsk. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 2 de ago de 2015.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: Novas contribuições. 1. ed. SP: Martins Fontes, 2002.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. A formação de professores alfabetizadores: lições da prática. In: GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo histórico. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## OS DESAFIOS DO EDUCANDO DO PROGRAMA TOPA NO CONJUNTO PENAL DE PAULO AFONSO

### **Joilson Alcindo Dias**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Campus VIII  
Paulo Afonso – Bahia

### **Maria Aparecida da Silva Braz**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Campus VIII  
Paulo Afonso – Bahia

### **Vinicius Silva Santos**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Campus VIII  
Paulo Afonso – Bahia

**RESUMO:** Esse trabalho tem como objetivo identificar os principais desafios vividos pelos internos do sistema prisional de Paulo Afonso - Bahia, quanto ao processo de alfabetização no programa Todos pela Alfabetização (TOPA). Sendo assim, busca entender as memórias dos internos do programa durante o processo de alfabetização, bem como analisar a relação existente entre a prisão e autonomia a partir da participação deste projeto. Os principais autores utilizados para fundamentar esse estudo foram: Freire (1983, 1987); Rusche (2004); Onofre (2011); Foucault (1986). Desse modo, esse estudo tem como propósito ressaltar a importância da alfabetização dentro do sistema carcerário e como ela pode contribuir para a ressocialização do educando, através das

parcerias público-privadas e projetos de políticas públicas com ênfase na área da educação, tendo como foco a redução dos índices de reincidência e prontamente à redução dos atos inflacionários dentro e fora do presídio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Ressocialização. Sistema Carcerário. Parcerias público-privadas.

**ABSTRACT:** This paper aims to identify the main challenges faced by inmates of the prison system of Paulo Afonso - Bahia, regarding the process of literacy in the program Todos para Alfabetização (TOPA). Thus, it seeks to understand the memories of the inmates of the program during the literacy process, as well as to analyze the relationship between prison and autonomy from the participation of this project. The main authors used to base this study were: Freire (1987, 2002); Rusche (2004); Onofre (2011); Foucault (1986). Thus, this study aims to highlight the importance of literacy within the prison system and how it can contribute to the resocialization of the learner, through public-private partnerships and public policy projects with an emphasis on education, focusing on reduction of recidivism rates and prompt reduction of inflationary acts inside and outside the prison.

**KEYWORDS:** Literacy. Ressocialização. Prison system. Public-Private Partnerships.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Estudo teve como finalidade compreender a relação entre o programa e o procedimento de prisão, analisando as memórias dos internos no processo de alfabetização e identificando os principais desafios no sistema prisional. Os sujeitos dessa pesquisa foram quinze alunos participantes do programa do sexo masculino com a faixa etária entre 19 e 60 anos.

O programa Todos Pela Alfabetização (TOPA) criado por meio do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), um dos objetivos deste programa através de redes de cooperação é garantir a população jovem e adulta não alfabetizada “as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para sua inclusão social, política, econômica e cultural”.

Conforme Foucault (1987), durante o processo histórico, as punições humanas foram se modificando, o que antes a punição tinha como função castigar e/ou executar o indivíduo publicamente, como forma de exemplo legitimamente imposto pelo poder soberano, contemporaneamente o Estado usa o poder disciplinador para reutilizar este indivíduo como um papel funcional perante a sociedade.

Para Rusche (2004), a qualidade de vida nas prisões são inferiores às das classes mais baixas dos trabalhadores não detentos, ou em cumprimento penal, fazendo com que haja constrangimentos no trabalho e proteger os efeitos da punição, no que diz respeito a empregabilidade.

De acordo com Freire (1979), é necessário conscientizar-se primeiramente para que se alfabetizem a si próprios, pois o processo de ensino-aprendizagem não pode ser integralmente mecanizado e/ou memorizado. O método de conscientização faz com que o ser humano seja capaz de ampliar a sua visão de mundo como sujeito, além de politizá-lo.

Segundo Onofre (2011), para que a educação no ambiente prisional alcance seus objetivos será necessário que os educadores insiram esta educação no sistema político e histórico-cultural, tendo como expectativa o multiculturalismo, a dialógica, a libertação e humanização.

A pesquisa, através do questionário aplicado aos estudantes que participaram programa TOPA no conjunto penal de Paulo Afonso - BA, apresenta dados coletados pertinentes para este estudo como: o nível de satisfação no ambiente prisional, a avaliação deste projeto de alfabetização no campo prisional e a importância da alfabetização para os alunos participantes do programa.

## 2 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

As categorias, segundo Chizzotti (2008), servem para montar as informações do objeto de pesquisa. Elas variam de acordo com as análises direcionadas dos

desígnios e pressuposições, podendo ser unicamente descritivas (por conteúdos) ou especulativas (de apreciações, de idéias, de valores).

Nesse sentido, foram criadas as seguintes categorias de dados: o nível de satisfação no sistema prisional; a avaliação do programa no âmbito prisional; e a importância de saber escrever pra estes alunos. A primeira visa entender o estado de motivação dos participantes da pesquisa no ambiente o qual estão inseridos. A segunda tende a identificar o nível de relevância do programa TOPA tem para estes educandos, no ambiente prisional. Já a terceira pretende perceber o grau de valor que a alfabetização tem na vida desses sujeitos e os desafios encontrados dentro e fora do cárcere por falta de habilidade de leitura e escrita.

## 2.1 Análise das categorias de dados criadas

Segundo os dados da Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização do Estado da Bahia, atualmente no Presídio de Paulo Afonso, a sua população carcerária é composta por 458 (quatrocentos e cinquenta e oito) detentos, sendo que a maior parte é formada pelo sexo masculino, 317 (trezentos e dezessete) provisórios, 78 (setenta e oito) em regime fechado e 42 (quarenta e dois) no regime semi-aberto. Já o contingente feminino neste mesmo estabelecimento penal apresenta 13 (treze) em situação provisória e 7 (sete) condenadas: 5 (cinco) em regime fechado e 3 (três) em regime semi-aberto.

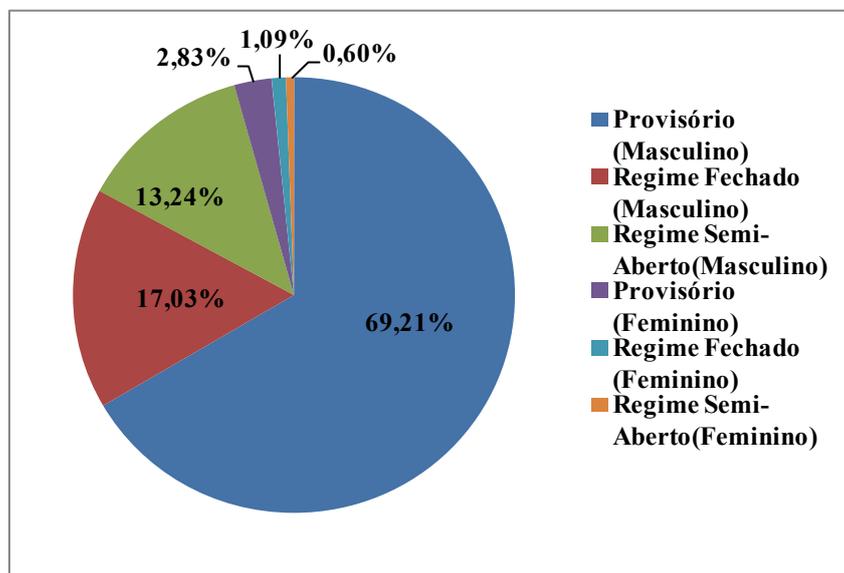


GRÁFICO 1 – População Carcerária do Presídio de Paulo Afonso (por regimes) 2017.

Fonte: SEAP-BA, 2017, adaptado pelos autores.

Conforme os números apresentados pela Secretaria, a capacidade máxima no presídio de Paulo Afonso é de 410 (quatrocentos e dez) pessoas, ou seja, o limite neste estabelecimento já excedeu 48 (quarenta e oito) em relação ao permitido.

Esta pesquisa trabalhou apenas com participantes e ex-participantes do programa

TOPA do sexo masculino, segundo o coordenador pedagógico do Conjunto Penal de Paulo Afonso, durante o programa houve um aumento nas frequências, em especial os considerados “assistentes”, devido à alta rotatividade da população carcerária nos últimos anos.

### *2.1.1 Nível de satisfação no sistema prisional*

Nesta categoria, foi realizada a pesquisa sobre o meio onde os participantes do Programa estão convivendo e a sua sensação em fazer parte desse regime de coexistência constituída.

Conforme a entrevista feita com alguns destes participantes do programa, as principais dificuldades enfrentadas na condição de detento são: o contato com o Defensor Público e poder está junto da família.

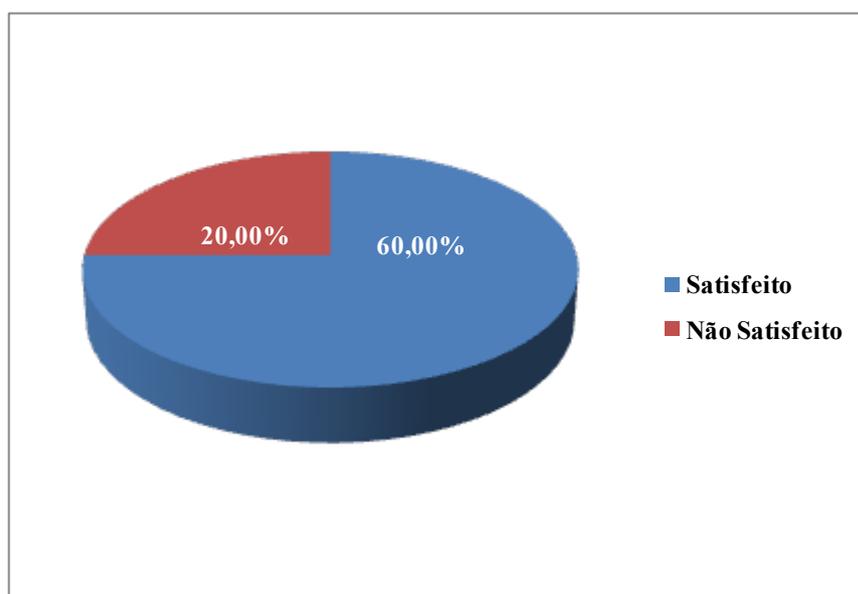


GRÁFICO 2. Índice de satisfação dos alunos do Programa TOPA, Conjunto Penal de Paulo Afonso, em relação ao sistema prisional.

Fonte: Informações do questionário aplicado em 25 de abril de 2017.

Percebe-se que o cenário projetado no estabelecimento prisional, como o Conjunto Penal de Paulo Afonso, apesar do cuidado para oferecer um tratamento humanitário de forma digna, a restrição dos detentos não se limita apenas ao espaço físico, mas também priva estes sujeitos de ampliar os seus pensamentos de modo positivo para o possível regresso a sociedade. Esses comportamentos impostos nos presídios aos detentos, o que Foucault (1987), chamaria de adestramento, faz com que haja boas possibilidades de insatisfação por parte desses sujeitos.

A arquitetura dos presídios é agressiva e violenta: muralhas altas, fios dentados de arame farpado, muitos portões de ferro com cadeado, grades nas janelas, vigias, guardas, metralhadoras. Tais dispositivos dizem por si mesmos a quem se destinam: estabelecer e manter limites, separar, segregar. Esse cenário é a reprodução do imaginário desumano e repressor ou do mito que a sociedade em

geral cria sobre o mundo para os “condenados”. (ONOFRE, 2014, p.35).

Conforme Maeyer (2006 *apud* ONOFRE; JULIÃO 2013, p.56), o ambiente prisional é um ambiente anti-educativo, visto que só é considerado o detento de “bom comportamento” aquele que cumpre as normas e determinações estabelecidas naquele determinado ambiente, sendo que, essa falta de autonomia pode incapacitar esse sujeito a lidar com situações do cotidiano a partir do seu regresso social.

### 2.1.2 Avaliação do Programa TOPA no âmbito prisional

Nesta categoria foram analisadas as satisfações dos educandos em relação ao Programa, à Professora Alfabetizadora e às suas participações no durante este programa.

Percebe-se que o programa proporcionou um ambiente favorável e estimulante para estes educandos, onde os mesmos puderam não só participar do processo de alfabetização, através das atividades em sala de aula, mas também desenvolver de forma participativa a cooperatividade entre seus pares junto com a professora alfabetizadora do programa.

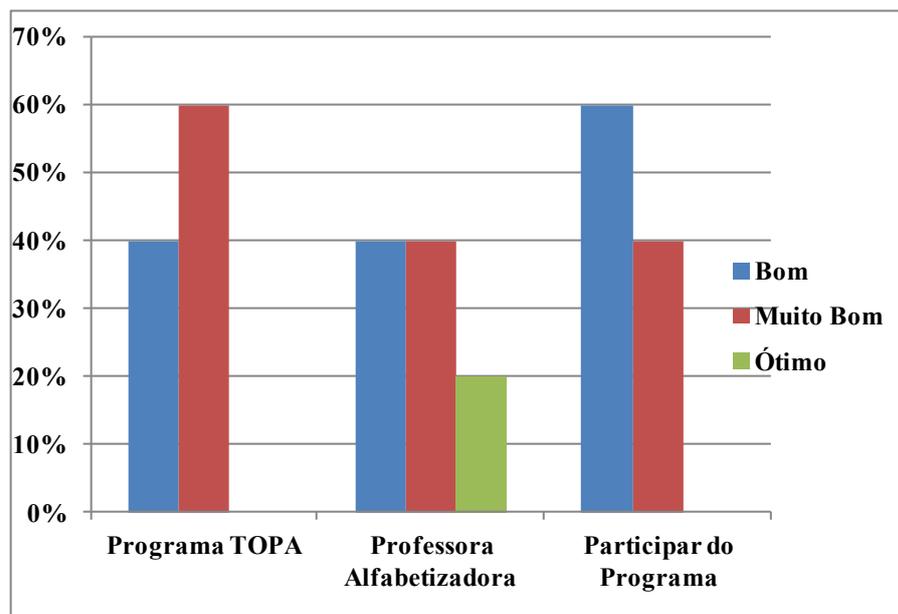


GRÁFICO 3. Índice de satisfação dos alunos do Programa TOPA, Conjunto Penal de Paulo Afonso, em relação ao programa.

Fonte: Informações do questionário aplicado em 25 de abril de 2017.

O programa pode também ser considerado como uma alternativa para sair da quase monotonia comportamental, devido ao espaço físico restrito e controlado. Conforme Soares (2014, p.1), o TOPA transporta os seus alunos para outro espaço (imaginário), o qual eles estejam inseridos, tendo como uma das finalidades a revalorização do ser humano, elevando a auto-estima desses sujeitos.

Com relação às atividades desenvolvidas pelo programa, também houve um

resultado positivo no ponto de vista dos educandos, no entanto, as atividades de matemática obtiveram um destaque maior de acordo com os entrevistados.

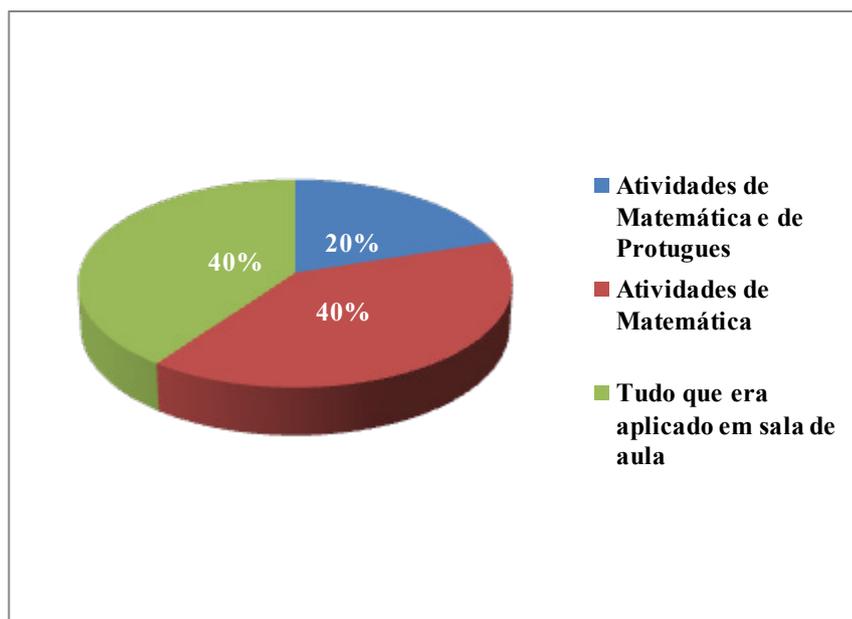


GRÁFICO 4. Opinião dos alunos do Programa TOPA, Conjunto Penal de Paulo Afonso, sobre as principais atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula.

Fonte: Informações do questionário aplicado em 25 de abril de 2017.

Visto que o programa direciona o professor(a) a estimular estes alunos participantes, de maneira que os tornem sujeitos do próprio processo educativo, um dos propósitos foi não só ensinar o que é, mais como aprende, pois “é ensinando matemática que ensino também como aprender e como ensinar, como exercer a curiosidade epistemológica indispensável à produção do conhecimento.” (FREIRE, 2006, p.47).

[...], as contribuições da obra de Freire para o processo investigativo têm sido importantes por permitir uma visão dos sujeitos como colaboradores que elaboram o seu pensar e sua forma de *estar-sendo-no-e-com* o mundo. A perspectiva de Freire, que se pauta no diálogo e reconhecimento da voz do outro, leva-nos a uma postura teórico-metodológica de respeito ao que os sujeitos pensam, às suas formas de interação, vivências e experiências, uma vez que em alguns estudos, têm sido silenciados os verdadeiros protagonistas - não se trata nesta perspectiva, de estudo que busca validar *vozes*, mas nortear relações de intersubjetividades, de trocas e de produção colaborativa de conhecimento, subvencionando-se assim, uma ética para seu reconhecimento. (ONOFRE, 2011, p.275).

Diante da opinião dos participantes do programa, o TOPA foi avaliado de forma positiva, não só no âmbito educacional, mas também contribuindo na ressocialização deles, ampliando a visão de mundo e favorecendo suas participações (colaborações, opiniões, debates entre outros) durante o processo de ensino.

### 2.1.3 A importância da alfabetização para os alunos participantes do programa

Alguns dos participantes já eram alfabetizados, porém mais da metade dos

entrevistados acharam que a alfabetização contribuiu de forma significativa dentro do sistema prisional além desenvolver educacionalmente e a redução de pena, ter oportunidade entrar em outros programas como a “Fábrica de Costura”.

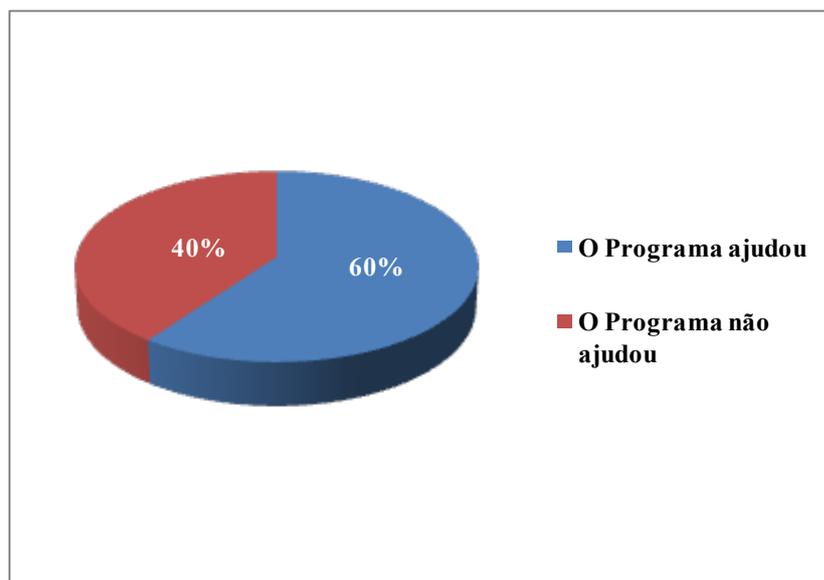


GRÁFICO 5. A opinião dos alunos participantes do TOPA, Conjunto Penal de Paulo Afonso, em relação à ajuda do programa no processo de alfabetização.

Fonte: Informações do questionário aplicado em 25 de abril de 2017.

A opinião entre dos participantes da pesquisas divergem em relação ao processo de alfabetização aplicado pelo TOPA no presídio de Paulo Afonso. No entanto, mais da metade dos entrevistados dizem que este programa de alfabetização colaborou no processo de ensino.

As respostas dos alunos, em relação à busca da escola e ao valor que dão a ela, diferem entre si. Em algumas, o significado se restringe à ocupação do tempo e da mente com “coisas boas”; em outras, a escola é vista como possibilidade de melhoria de vida quando em liberdade. Existe entre os aprisionados um sentimento de tempo perdido, destruído ou tirado de suas vidas, e que pode se configurar como motivo que os leva à escola. A volta à sala de aula oferece a muitos deles a possibilidade de poder sair da cela, distrair a mente e ocupar seu tempo com coisas úteis. (ONOFRE, 2011, p. 279).

Nota-se que a procura desses sujeitos a participarem do programa, não está restrito apenas ao processo de alfabetização, mas também a outras oportunidades que vão da redução do tempo da liberdade restrita até o preenchimento do tempo livre desses sujeitos.

No entanto, a alfabetização na opinião desses participantes passa a ser essencial. De acordo com Freire (2000, p.37), a mudança de mundo é uma lógica entre a acusação do estado desumano e o manifesto da superação, esse saber passa a ser fundamental, pois mesmo com as adversidades, existe possibilidade de transformação.

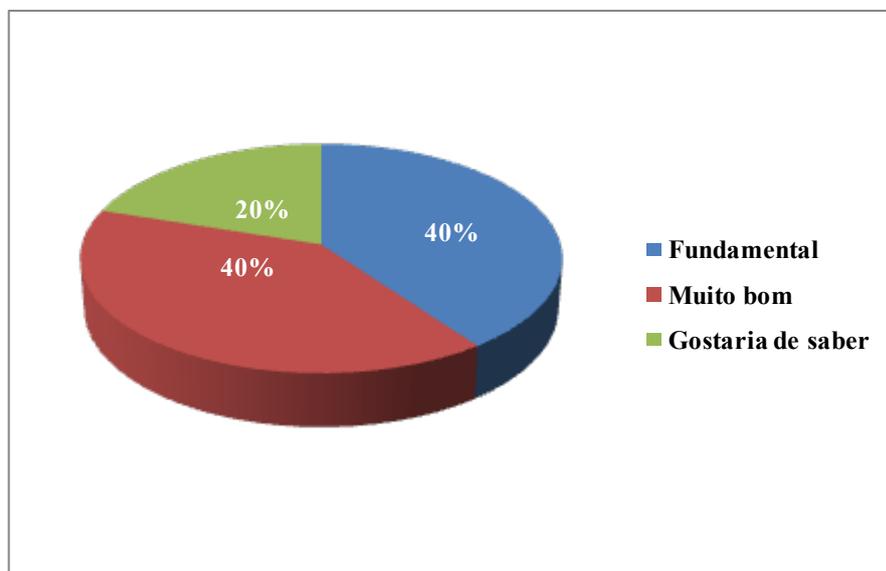


GRÁFICO 6. Opinião dos alunos do Programa TOPA, Conjunto Penal de Paulo Afonso, em relação ao saber escrever.

Fonte: Informações do questionário aplicado em 25 de abril de 2017.

É notória a conscientização dos participantes do programa, apresentada pela pesquisa, pois para Onofre (2011, p. 281), a ausência de habilidades como ler e escrever, no sistema prisional, provoca uma dependência de seus pares. Ter esses conhecimentos constitui ter mais privacidade, autonomia e liberdade de pensamento, visto que, a falta destas habilidades gera favores, que em situações mais extremas, esses serviços passam a ser uma dívida vital.

Diante dos dados apresentados nesta pesquisa, a relação entre o programa TOPA e o procedimento no presídio, do ponto de vista dos alunos participantes, passa a ser favorável durante o processo de pena. De acordo com o coordenador pedagógico do Conjunto Penal de Paulo Afonso (2017), o programa é “uma oferta necessária, pois em torno de 5% da população carcerária era composto por analfabetos e semianalfabetos, tivemos uma resposta bastante satisfatória.”

Além de Matemática, Português e Literatura, as principais atividades desenvolvidas pelo programa, conforme relata o coordenador pedagógico do presídio, em entrevista feita no dia 25 de abril de 2017, foram as “rodas de conversa”, onde foi possível uma melhor contribuição no comportamento dos educandos.

De acordo com a entrevista, a distância da família é um dos principais fatores de dificuldades a ser enfrentado no regime de privação de liberdade, confirmando os relatos durante o processo de alfabetização feito pelo programa, nas rodas de conversa. Outros desafios relatados nesta pesquisa, além da lembrança familiar, foram o contato com a Defensoria Pública e a sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do processo de pesquisa sobre o tema, foi possível perceber que a ressocialização no sistema prisional, regido por normas e regras, em boa parte é trabalhada de uma forma padronizada, porém em alguns casos favorece apenas uma pequena parte desses estudantes oferecem resistência na participação do programa.

Para obter êxito no processo de alfabetização carcerária, se faz necessário compreender o meio os quais estes estudantes vieram e estão inseridos na atualidade. Por isso, é de fundamental importância que se aplique uma metodologia pedagógica adequada ao público específico (no caso aqui os detentos), pois é de extrema relevância atingir estes sujeitos, a sua vontade, seus objetivos, as suas necessidades e a sua inclusão no procedimento da informação e da ciência.

O contato dos educandos do TOPA do conjunto penal de Paulo Afonso, como os profissionais do programa de alfabetização, leva estes sujeitos a uma motivação intrínseca durante o processo de aprendizagem. Pois, o estímulo a um pensamento crítico reflexível faz com que as barreiras físicas não alcancem o conhecimento libertário adquirido.

No entanto, pensar no processo de alfabetização de internos no conjunto prisional, antes de tudo é entender suas memórias e sentidos em relação à emancipação através da alfabetização, não deixando de ajudar na ressocialização, entendendo à educação com direito fundamental e valor necessário ao sujeito em condição de cumprimento de pena.

## REFERENCIAS

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC/Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização - SEAP. **Plano Estadual de Educação nas Prisões 2012**. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/educacao-no-sistema-prisional/planos-estaduais-de-educacao-nas-prisoas/peep-ba.pdf>>. Acesso em: 12 de set. de 2016.

BAHIA. Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização - SEAP. **Dados Estatísticos**: presos provisórios e condenados. Disponível em: <<http://www.seap.ba.gov.br/sites/default/files/dados/201711/PRESOS%20PROVIS%3%93RIOS%20E%20CONDENADOS%2001-11-17.pdf>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2017.

BRASIL. Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. **Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, DF, Seção 1, p. 1, 09 de setembro de 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisas Qualitativas em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **O papel da escola na prisão**: saberes e experiências de alunos e professores. *Childhood & Philosophy*. Vol. 7, n. Especial, out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação escolar na prisão**: o olhar de alunos e professores. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013.

RUSCHE, George. KIRCHEIMER, Otto. *Punição e Estrutura Social*. 2.ed. Rio de Janeiro: Renavan, 2004.

SOARES, Edgar Larry Andrade. Depoimento sobre o Programa Todos pela Alfabetização – TOPA. [2014]. Entrevistador: Alcir de Souza Caria. Vitória da Conquista, Faculdade Independente do Nordeste, 2014.

## TORNAMO-NOS ATRAVÉS DAS COISAS

### **Luiz Antonio Pacheco Queiroz**

Universidade Federal de Sergipe, Programa de  
Pós-Graduação em Arqueologia  
São Cristóvão - Sergipe

### **Willian Carboni Viana**

Universidade do Porto, Departamento de  
Geografia  
Porto - Portugal

**RESUMO:** Trazemos uma reflexão sobre a materialidade, enquanto categoria que expressa e é manifestada na constituição fundamental dos seres humanos. Em nossa visão, as realizações da humanidade sempre foram intermediadas por coisas. Hoje, nos relacionamos cada vez mais por meio delas, devido à nossa capacidade de acumular conhecimento e convergir pensamentos e ações dentro de espaços artificiais. As coisas se misturam ao nosso coletivo por meio das mais variadas formas (no trabalho, em casa, num museu, etc.). Por esse entendimento traçamos nossa contrariedade sobre a inadequada ênfase de estudos que adotam a concepção evolucionista da cultura material, cujas proposições empregam matrizes ontológicas convencionais divergentes da perspectiva que associa a materialidade à vida social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Materialidade; Vida Social; Coisas.

**ABSTRACT:** We bring here a reflection on materiality as a category that expresses and is manifested in the fundamental constitution of human beings. In our view the achievements of humanity have always been mediated by things. Today we relate more and more through them, because of our ability to accumulate knowledge and to converge thoughts and actions within artificial spaces. Things are mixed with our collective through the most varied forms (at work, at home, in a museum, etc.). By this understanding we draw our contrariness on the inadequate emphasis of studies that adopt the evolutionist conception of material culture, whose propositions employ conventional ontological matrices divergent from the perspective that associates materiality with social life.

**KEYWORDS:** Materiality; Social Life; Things.

### **1 | INTRODUÇÃO**

Partimos de uma condição essencial de todos nós enquanto humanos: somos criados pelas coisas! Elas nos dão identidade social. Com atenção a algo tão substancial das sociedades, pretendemos refletir sobre a maneira em que materiais e ideias são tratados nas disciplinas que se debruçam em seus estudos sociais.

O mundo material existe, constitui uma

fundação essencial e duradoura para nossa existência. Coisas, objetos, ou mesmo paisagens, possuem qualidades reais que afetam tanto a forma da nossa percepção deles, quanto a nossa coabitação com eles (LIMA, 2011, p. 20).

Tradicionalmente, todos os dias, uma conjuntura de coisas criadas por humanos, a partir de matérias-primas e aplicação de técnicas/ tecnologia, é considerada cultura material. Em grande parte dos estudos, dessa concepção, há aplicação de matrizes ontológicas convencionais (OLSEN, 2003).

Aqui, escolhemos tratar categoricamente a cultura material como materialidade, devido à ampla consideração relacional dessa noção no âmbito da vida social das pessoas e coisas, e por encabeçar direções favoráveis da mente e matéria como organismo único, inseparável (KNAPPETT, 2014, p. 4701 e 4702). Objetos ou coisas, não são realidades passivas, tampouco apenas espelham condutas e ações. Pelo contrário, constituem-se como entidades ativas que induzem comportamentos e explanam sentidos (LIMA, 2011, p. 12).

Ao afirmar que algo é seu, de vocês, nosso ou daquele grupo social, perpetuamos o pertencimento da materialidade às pessoas, e situamos a formação dos sujeitos sociais a cada bem por eles apropriado, seja ele um simples objeto, roupa, lugar, veículo ou propriedade.

Dessa forma, a natural relação que realizamos com os materiais, deve ser admitida como parte da trajetória humana no mundo, porém reconhecida como parcela da imaterialidade que é imposta como significado das matérias. A transgressão que devemos buscar, da relação das pessoas com as coisas, é um passo importante para obtermos uma adequada compreensão da materialidade, em vias de situar sua contribuição e co-dependência na constituição da espécie humana.

Partilhamos da materialidade, comum, que nos é exposta pelo (s) ambiente (s) em nossa volta. A materialidade, da qual falamos aqui, é concebida para além do material físico, artefato e objeto, manufaturado ou industrializado, a que são atribuídos valores diversos.

## **2 | NÃO À ARTIFICIALIDADE DA CULTURA MATERIAL E SIM À VIDA SOCIAL DAS COISAS**

O que é exterior, e está ao alcance das pessoas, é passível de identificá-las. Vejamos isso nas adequadas palavras de Daniel Miller (2010, p. 214): “Se observarmos como os inhames fazem as pessoas, então poderemos ver como as bonecas Barbie fazem as pessoas”. E se não detemos a posse individual, devido a compartilhar com outras pessoas, ainda assim somos algo porque nos relacionamos com tal coisa.

Esse é assunto de pesquisas das disciplinas que se dedicam aos estudos da cultura material, e cada uma delas com distintas aproximações com a materialidade. As ciências sociais negligenciaram por um longo tempo o estudo da materialidade,

apesar da permanente proximidade com seus significados, dada a intimidade do campo de pesquisa antropológico com saberes e fazeres.

Na opinião de Michael Schiffer (1999, p. 6) há um grave problema quando o tratamento da interação entre pessoas e artefatos é visto como processo secundário da cultura, nas palavras dele, “considerados como mais uma arena, em que pessoas negociam significados culturalmente construídos”.

Até podemos partilhar parte das ideias de Schiffer, quando ele se refere ao problema do nível de intermediação cultural. No entanto, devemos, além de ressaltar, com esse pesquisador, uma contrariedade vinda de uma visão artificial da cultura, também considerar que preferimos a naturalidade da mediação das pessoas com as coisas, para enfatizar a opção do caráter relacional, dinâmico e fluído da materialidade na nossa formação cultural.

Dizer que a sociedade é construída se tornou comum. Entretanto, há ainda muito a ser analisado. Por exemplo, no que se refere às construções materiais, como Bjørnar Olsen, citando Bruno Latour, evidencia:

However, few have devoted time to analyse the building materials - the concrete and steel, rebar and pillars - involved in its construction; the brigades of non-human actors that constrain, direct and help our day-to-day activities; the material agents that constitute the very condition of possibility for those features we associate with social order, such as asymmetry, durability, power and hierarchy (LATOURE, 1999, p. 197, apud OLSEN, 2003, p. 88).

Miller (2013, p. 117) situa isso como um problema do contexto social e histórico em que estava envolvida a antropologia dominante, baseado na crença comum de que se estudássemos a fundo as coisas, estaríamos aptos a ser tão materialistas a ponto de desconsiderar o papel da sociedade.

Esse mesmo autor já havia caracterizado tal desprezo dos antropólogos devido à capacidade de atuação silenciosa da materialidade na formação ideológica, no campo das relações de poder e na prática diária de vida (MILLER, 2005, p. 5).

Na opinião de Dan Hicks (2010, p. 49 e 50) é exatamente esse o motivo que os pesquisadores devem ter como referencial salutar para se debruçar no estudo das coisas, porque exige um adequado caminho de pesquisa que agrega noções dos eventos e efeitos, bem como quebra a distinção entre sujeito e objeto de estudo.

A negligência tornou-se menor com o estabelecimento dos “*estudos da cultura material*” (HICKS; BEAUDRY, 2010, p. 5) que proporcionou amplo campo de reflexões a partir de recursos da teoria da prática, tanto em Pierre Bourdieu quanto em Antony Giddens.

Com Marcel Mauss (2003, p. 187-189), já seria possível dar maior ênfase ao estudo da materialidade, pois com ele aprendemos sobre o domínio dos objetos na formação das relações sociais.

E se considerarmos a importância de olhar para o passado, veremos que a arqueologia cumpriu o papel de dedicar-se à pesquisa da materialidade em toda a sua trajetória enquanto disciplina.

Para aproveitarmos a deixa das “viradas ontológicas” na arqueologia (KRISTIANSEN, 2017, p. 120 e 121) encontramos um caminho humanista, influenciado por perspectivas contrárias às amarras deterministas/ cartesianas (SHANKS; TILLEY, 1992, p. 12, 96 e 103-115), que consolidou amplo campo para o desenvolvimento de reflexões com ênfase na autonomia de fatores sociais, para manipular condições materiais e ambientais.

Tendências fundamentais, para um desejado estabelecimento subjetivo de estudos da materialidade, surgiram com o pensamento de Bourdieu (1983), que “*showed how the same ability of objects to implicitly condition human actors becomes the primary means by which people are socialised as social beings*” (MILLER, 2005, p. 6).

As coisas informam valores e ideias que estabelecem restrições ou dão permissão para o desenvolvimento da prática. Não atuam apenas de forma escancarada, pois também são mediadas com bastante discrição e/ ou em sua existência como intocáveis ou distantes de serem possuídas, mas sempre em relacionamentos com as pessoas. Um claro exemplo é o distanciamento das condições básicas de uma vida digna dos milhões de despossuídos devido à sua parca condição financeira e, por outro lado, o permanente conforto material dos poucos representantes das oligarquias mundiais.

É essa a chamada dependência das pessoas às coisas, e vice-versa, influentes no pensamento dos defensores de abordagens humanistas, principalmente entre aqueles afeitos ao pensamento social que busca discutir o assunto a partir de como, por quê, quando e onde se vive (HODDER, 2012, p. 27-39).

Por outro lado, ainda pairam perturbações de postulados co-deterministas de adeptos da ecologia de James Gibson, ao discutir sobre realizações das pessoas com a cultura material, focados nos fatores fisiológicos das ideias. Dentre eles, o antropólogo Timothy Ingold (2012, p. 26 e 27) é grande entusiasta, apesar de sua contrariedade com a divisão metafísica entre sujeito e objeto, relativa à redução das coisas a objetos, a implicar numa invisibilidade dos processos de reprodução do mundo material.

Adotamos a ênfase da sociabilidade das coisas, muito por admitir que o estudo dos fluxos dos materiais possibilite um encaminhamento adequado da discussão da diversidade de ideias e ações, sobretudo quando, como, para quê e onde elas são disseminadas. Dessa forma, insistimos que para pensar, com base nas características dialéticas e relacionais da materialidade, é interessante manter a atenção na socialização de todos, pessoas e coisas (DELEUZE; GUATARI, 2004, p. 9-26).

A concentração, em fatores biológicos, nos levaria a interpretações de causas sociais somente externas aos sujeitos sociais, e por isso impediria cruciais oportunidades de discussões das condições materiais de vida, nos contextos pesquisados.

Ao provocar dessa forma uma reflexão sobre a materialidade, defendemos que essa condição ontológica não tem apenas como fardo os sentidos vinculados às relações sociais. Não queremos entrar na seara de Latour (1994, p. 11-13), para considerar a discussão avivada pela razão de ser ontem ou hoje, menos ou mais do

que, modernos.

As realizações da humanidade sempre foram intermediadas pelas coisas. E hoje nos relacionamos cada vez mais por meio delas, devido à nossa capacidade de acumular conhecimento e convergir nossos pensamentos e ações, ainda de forma saudável, a um distanciamento contraditório e crescentemente incompreensível do meio ambiente.

Incorporamos o pensamento de Miller (2007, p. 34-40), que compreende plenamente a grande abrangência da necessidade de consumo da humanidade, algo que está além da apropriação de forma tão inventiva do mundo material. O consumo material relevante, aqui em discussão, é o básico para viver de forma digna, que dá condições de ter água, alimentar-se, ter onde habitar, se comunicar, fruir de lazer, etc.

Na contramão desse posicionamento está uma moralidade, capitaneada pela propaganda ideológica das elites, a buscar para si as riquezas naturais, ao tentar tirar de cena as parcelas da sociedade que vivem do extrativismo. Uma estratégia de dominação bem organizada para manter o controle da ocupação em cidades e da circulação do capital. Mas, considerar que há uma direção da vida social contrária ao meio natural de vida é tão absurdo, que levaria à invenção de uma realidade artificial ainda inexistente para a humanidade.

No lugar que estamos, mesmo ao fecharmos os olhos, conseguimos sentir os objetos em nossa volta. Sabemos onde está a janela ou a porta, a mesa e a cadeira, os objetos sobre a mesa, e até podemos ouvir os sons vindos de fora (VIANA; QUEIROZ; COSTA, 2016, p. 31). É através de formas de pensar e agir como essa que intermediamos nossa identidade, por meio de nosso entrelaçamento com a materialidade. Ainda poderíamos explorar o caráter da diversidade realista nas sociedades que a noção de materialidade carrega (KNAPPETT, 2007, p. 22).

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A materialidade é, enfim, parte intrínseca aos planejamentos, necessidades, formas de aquisição de bens de consumo, e meios de interação material com o mundo externo ao corpo humano.

Tal como outros elementos materiais do mundo, casas e ruas, como é lógico, não existem desde sempre. Embora que para muitos, tais componentes, são como estivessem sempre ali.

Assim, consideramos o momento da modificação dos materiais em fluxos no cerne da cultura (SHANKS; TILLEY, 1992, p. 130 e 131), que enquanto pensados por seus idiossincráticos vínculos com as pessoas, e outros materiais, são elementos ativamente em vias de comunicar e criar a sociedade que os fazem existir também.

Cada vez mais são atribuídas tarefas a atores não humanos, e cada vez mais ações são mediadas por coisas. Muitos *não-humanos* se misturam a nosso coletivo,

por meio das mais variadas formas. Poucas vezes são atribuídos a eles papéis na história (Olsen, 2003).

Ao decurso da história é inerente as condições materiais que restringem, influenciam e oportunizam a socialização de todos. Enfatizamos que desde as mais antigas reminiscências da sociabilidade já conhecidas à pós-modernidade, está intrínseca a atuação concomitante da materialidade. Compreendemos que discutir sobre a humanidade exige divergir da artificialidade da cultura material, e aceitar o profundo entrelaçamento com a vida social das coisas.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

DELEUZE, Giles; GUATARI, Felix. **O Anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. Volume 1. Lisboa: Assírio e Alvim, 2004.

HICKS, Dan. **The material - cultural turn: event and effect**. In: \_\_\_\_\_; Beaudry, Mary C. (Ed.) *The Oxford Handbook of Material Culture Studies*. Oxford: Oxford University Press, 2010, p. 25-98.

\_\_\_\_\_.; Beaudry, Mary C. **Introduction. Material culture studies: a reactionary view**. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) *The Oxford Handbook of Material Culture Studies*. Oxford: Oxford University Press, 2010, p. 1-21.

HODDER, Ian. **Entangled: an archaeology of the relations between humans and things**. UK: Wiley-Blackwell, 2012.

INGOLD, Timothy. **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais**. In: *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan/jun. 2012.

KNAPPETT, Carl. **Materiality in archaeological theory**. In: Smith, Claire (Ed.). *Encyclopedia of Global Archaeology*. New York: Springer, 2014, p. 4700-4708.

\_\_\_\_\_. **Materials with materiality?** In: *Archaeological Dialogues*, v. 14, n. 1, p.20-23, 2007.

KRISTIANSEN, Kristian. **The Nature of Archaeological Knowledge and Its Ontological Turns**. In: *Norwegian Archaeological Review*, v. 50, n. 2, p. 120-123, sept. 2017.

LATOUR, Bruno. **Nunca Fomos Modernos**. São Paulo: Editora 34, 1994.

LIMA, Tania Andrade. Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais. In: **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Ciências Humanas, Belém, v. 6, n. 1, p. 11-23, jan/ abr. 2011.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MILLER, Daniel. **Consumo como cultura material**. In: *Horizontes Antropológicos*, ano 13, n. 28, p. 33-63, jul./dez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Materiality: an introduction**. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Materiality*. Durham and London: Duke University Press, 2005, p. 1-50.

\_\_\_\_\_. **Trecos, Troços e Coisas: estudos antropológicos sobre a cultura material.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

OLSEN, Bjørnar. **Material culture after text: re-membering things.** In: Norwegian Archaeological Review, v. 36, n. 2, p. 87-104, 2003.

VIANA, Willian Carboni; QUEIROZ, Luiz Antonio Pacheco; COSTA, Maria Clara Rocha. **Formação ideacional da paisagem e as contribuições da geografia e da arqueologia.** Revista Sodebras, v. 11, n. 126, p. 31-36, 2016.

SHANKS, Michael; TILLEY, Cristhopher. **Re-Constructing Archaeology: theory and practice.** 2 ed. London/ New York: Routledge, 1992.

SCHIFFER, Michael Brien. **The Material Life of Human Beings: artifacts, behavior and communication.** London/ New York: Routledge, 1999.

## A INCLUSÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA REGIONAL NOS 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, NA DISCIPLINA HISTÓRIA, EM MATO GROSSO DO SUL

**Elizabeth de Fátima da Silva Mattas**

demattas@hotmail.com

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar como ocorreu a inclusão da História Regional, na disciplina História, para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto é preciso entendermos os caminhos percorridos pela disciplina História na educação escolar, dando prioridade ao Ensino Fundamental. Tendo como objeto a História Regional, para os 5º anos, dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, a pesquisa documental e bibliográfica foram fundamentais para a compreensão da inclusão dessa temática: os documentos federais são a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e os Parâmetros Curriculares Nacionais – História; os documentos estaduais são os Referenciais Curriculares Estaduais da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: ensino fundamental que legalizaram a inclusão da História Regional, e teóricos como (NEVES, 1994; ALVES, 2001; BANDIERI, 2009; BITTENCOURT 2011; MARTINS, 2015) que definem História Regional, defendem, mas também criticam as formas de ensinar. O aporte teórico deste estudo está na categoria *organização do trabalho didático* elaborada por

Gilberto Luiz Alves ao concluir que o trabalho existente, hoje, nas instituições escolares, perpassando pela *relação educativa, mediação de recursos didáticos e espaço físico*, são pertinentes à escola moderna idealizada por Comenius na qual teve início a fragmentação do conhecimento e a simplificação do trabalho didático. A análise dos documentos federais evidenciou o direcionamento do ensino de História para a corrente teórica da História Cultural-Social e os documentos estaduais indicaram alterações e permanências em relação ao conteúdo do componente curricular História para os 5º anos, dos anos iniciais, do Ensino Fundamental. Podemos concluir que o ensino de História Regional para os 5º anos, dos anos iniciais, do Ensino Fundamental fica comprometido devido à dificuldade de acesso às produções acadêmicas por parte dos professores regentes, em virtude de tempo e disponibilidade, os quais encaminham suas aulas com base nos livros didáticos disponíveis. **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História. Legislação educacional. História Regional.

**ABSTRACT:** present work has as objective to present as it happened the inclusion of the Regional History, in the discipline History, for the initial years of the Elementary School. To do so, we must understand the paths taken by the discipline History in school education, giving

priority to Elementary School. Having as its object the Regional History, for the 5th years of the initial years, of Elementary School, documentary and bibliographic research were fundamental for understanding the inclusion of this subject: federal documents are the Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases 9394/96, the National Curricular Guidelines for Elementary Education of 9 years and the National Curricular Parameters - History; state documents are the State Curriculum Frameworks of State Network of Mato Grosso do Sul Education: elementary school that have legalized the inclusion of Regional History, and theorists such as (NEVES, 1994; ALVES, 2001; BANDIERI, 2009; BITTENCOURT 2011; MARTINS, 2015) that define Regional History, argue, but also criticize the ways of teaching. The theoretical contribution of this study lies in the organization of didactic work elaborated by Gilberto Luiz Alves in concluding that the work existing today in school institutions, through the educational relationship, mediation of didactic resources and physical space, are pertinent to the modern school idealized by Comenius, in which the fragmentation of knowledge and the simplification of didactic work began. The analysis of the federal documents evidenced the direction of the teaching of History to the theoretical current of Cultural-Social History and the state documents indicated changes and permanences in relation to the content of the curricular component History for the 5<sup>o</sup> years, of the initial years, of Fundamental Education. We can conclude that the teaching of Regional History for the 5th years of the initial years of Elementary School is compromised due to the difficulty of access to academic productions by the teachers regents, due to time and availability, which forward their classes based available textbooks.

**KEYWORDS:** Teaching History. Educational legislation. Regional History.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da pesquisa sobre os instrumentos do trabalho didático para o ensino da História Regional, nos 5<sup>o</sup> anos, dos anos iniciais, do Ensino Fundamental que esteve pautada nos estudos de Gilberto Luiz Alves. Ao procurar entender o processo de produção da escola pública contemporânea a partir da releitura da obra Didática Magna de Comenius identificou, nessa obra do século XVII, duas características principais: o trabalho didático, como centro da categoria e a produção manufatureira, a base material. Desse modo, estabeleceu esses elementos como “o fundamento da forma de organização da escola”, presente nos dias atuais e que já deveria ter sido superada.

Segundo Alves (2006), a instituição escolar presente na sociedade contemporânea teve sua origem no momento em que a classe burguesa, no contexto da nascente sociedade industrial, sentiu a necessidade de criar espaços para abrigar crianças e adolescentes que não tinham mais os pais como seus primeiros educadores. De acordo com Alves (Idem, p. 98), a primeira iniciativa, do ponto de vista prático, para tentar resolver o problema do ensino quantitativo, foi o ensino mútuo, difundido na Inglaterra simultaneamente por Joseph Lancaster e Andrew Bell com base em suas

experiências.

Para Alves (2010) a didática comeniana pode ser vista como uma proposta de educação para a sociedade porque

[...] envolve desde uma profunda reflexão sobre as necessidades sociais e as demandas geradas para a educação, a formulação dos objetivos educacionais pertinentes, até a previsão de recursos a serem mobilizados para sanar ou dirimir aquelas necessidades, com economia de tempo e de recursos materiais, e a avaliação sistemática dos resultados alcançados. [...] (ALVES, 2010, p. 42).

Este autor, também, afirma que sob essa ótica, a *organização do trabalho didático*, proposta no século XVII, se faz presente em pleno século XXI, porque mantém as características manufatureiras que são: a *relação educativa*, a *mediação dos recursos didáticos* e o *espaço físico* e, mais recentemente inclui o aparato administrativo como apoio indispensável, conseqüentemente fragmentando ainda mais o trabalho, sendo o reflexo da divisão manufatureira do trabalho didático. Para que esse tipo de trabalho atenda as exigências da sociedade atual foram criados marcos legais e instrumentos para o trabalho didático.

Nesse sentido, a inserção da História Regional nos programas de ensino da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, para as turmas de 5º ano, dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, oficializou-se em 2008, momento que a Secretaria Estadual de Educação com o propósito de adequar suas ações elaborou uma versão preliminar dos Referenciais Curriculares para a Rede Estadual de Ensino: Ensino Fundamental e Médio. Essa adequação veio em decorrência de legislações como a Constituição Federal de 1988, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 (LDBN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e no que tange ao Ensino Fundamental, anos iniciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

## 1 | MECANISMOS QUE OFICIALIZARAM O ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 210, afirma que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e *respeito aos valores culturais e artísticos*, nacionais e *regionais* (BRASIL, 1988, grifo nosso). Essa prerrogativa foi reiterada na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996 (LDBN)

Art. 26 Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da *clientela*. (idem, 1996, grifo nosso).

Artigo este que foi alterado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que diz:

Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida

pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos *educandos*. (idem, 2013, grifo nosso).

Embora essas Leis estabeleçam as regras para a educação nacional elas refletem, ora explicitamente ora implicitamente, a ideologia dominante da época em que foi redigida, aprovada e sancionada. A Lei nº 9.394/96 foi promulgada sob política de governo neoliberal (1995 a 2002) em que ocorreram reformas de cunho fiscal, cambial e monetário no país e reflete em sua redação a formação para o *mundo do trabalho*, como exemplo a palavra *clientela*. Essa Lei vigora até hoje, porém, Lei nº 12.796, de 2013, alterou alguns artigos da Lei anterior, inclusive o art. 26, que substituiu a palavra *clientela* pela palavra *educandos*. Temos assim duas legislações de âmbito federal em que os aspectos locais e regionais são mencionados para comporem os currículos dos sistemas de ensino brasileiro.

De acordo com Saviani (2013, p. 429-430) a crise da sociedade capitalista em 1970 levou à reestruturação dos processos produtivos, que por sua vez revolucionou a base técnica da produção e o fordismo deu lugar ao toyotismo. A instalação de grandes fábricas que operavam com tecnologia de base fixa, produção em larga escala, estoque de mercadorias, trabalhadores com estabilidade no emprego foram substituídos por trabalhadores polivalentes e produtivos, produção em pequena escala, produção de objetos diversificados e tecnologia leve de base microeletrônica flexível. O autor continua: diante desse quadro a educação escolar teve que se adequar na formação escolar dos trabalhadores pois as características deveriam ser a flexibilidade, preparo polivalente com domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática. Ainda, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano, desta vez sofreu outro significado. A primeira versão dessa teoria, que é keynesiana, defende a política do Estado de bem-estar e a educação deveria preparar pessoas para um mercado em expansão que exigia força de trabalho educada; e, à escola, formar mão de obra que paulatinamente seria incorporada pelo mercado crescente assegurando competitividade às empresas e o crescimento da riqueza social e da renda individual. Pós-década de 1990, a lógica que passou a prevalecer é a da satisfação dos interesses privados, conseqüentemente, não caberia mais à escola preparar mão de obra preparada ao mercado em crescente expansão. A educação passou a ser entendida como um investimento em capital humano individual, e não coletivo como anteriormente, que habilita o indivíduo para a competição pelos empregos disponíveis.

A fim de atender a lógica do mercado, na década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais, para as terceiras e quartas séries que correspondem hoje aos 4º e 5º anos do ensino Fundamental I, foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, 1997, p. 13). Em Considerações Preliminares, volume 1, dos PCNs, há o reconhecimento que para melhoria da qualidade da educação

brasileira faz-se necessário investimentos em várias frentes, como formação inicial e continuada dos professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a *qualidade do livro didático*, de recursos televisivos e de multimídia e disponibilidade de materiais didáticos (BRASIL, 1997, p.14). Percebe-se nesse documento demonstração da necessidade de se investir em instrumentos para o trabalho didático.

Percebe-se que ao propor os conteúdos a serem trabalhados em História, nos diversos eixos temáticos, estes não expressam com clareza temas relacionados à História Regional embora reiterem que os conteúdos

[...] estão constituídos, assim, a partir da história do cotidiano da criança (o seu tempo e o seu espaço), integrada a um contexto mais amplo, que inclui os contextos históricos. [...] foram escolhidos a partir do tempo presente no qual existem materialidades e mentalidades que denunciam a presença de outros tempos, outros modos de vida sobreviventes do passado, outros costumes e outras modalidades de organização social, que continuam de alguma forma, presentes na vida das pessoas e da coletividade. [...] foram escolhidos a partir da ideia de que conhecer as muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte. (BRASIL, 1997, p. 43-44).

A concepção que fundamenta os PCNs é a perspectiva construtivista e nela o conhecimento é, antes de mais nada, visto como uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica. O que se entende é que após 1990, houve a retomada de concepções já existentes, as quais Saviani (2013, p. 425-442) denomina como propostas neoconservadoras, providas de nova roupagem, ou seja, o neoprodutivismo, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo.

A teoria produtivista baseada na teoria do capital humano via a educação como o principal meio para preparar *força de trabalho educada* para atuar no mercado em expansão crescente, função essa destinada às escolas. A educação sob a ótica neoprodutivista passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas à competitividade no mercado de trabalho, amplia a competitividade do trabalhador, mas não garante empregabilidade (SAVIANI, 2013, p. 429-431)

A Escola Nova defendia a importância do aprender a aprender, no sentido de aprender a estudar, a busca do conhecimento, a saber lidar com situações novas em que o professor tem a função de auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem. Sob a ótica do neoescolanovismo, cujo lema é “*aprender a aprender*” o indivíduo deverá buscar o conhecimento por si só, deverá adquirir novas competências e novos saberes, para isto a escola continua sendo um dos espaços, mas outros foram incluídos à essa nova forma de aprender, como as organizações não governamentais, os ambientes empresariais, as entidades religiosas e sindicais, as academias e centros esportivos e recreativos, sem exigência de precisão conceitual e rigor teórico (Idem, p. 431-434).

O construtivismo com base científica na psicologia genética elaborada por Piaget traz como ideia central que é a ação o princípio para o conhecimento. A partir dos esquemas criados por Piaget, o sensório-motor e conceitual, tem-se a ideia

de que o conhecimento é construído ao longo dos anos de acordo com os níveis de desenvolvimento e maturidade da criança. A atividade do aluno na construção do conhecimento passou a ser primordial. O neoconstrutivismo tem como pano de fundo as premissas de Piaget, mas só trabalha com as realidades, a percepção e os sinais motores descartando os signos, os símbolos e conceitos que levam o aprendiz a questionar a inclusão de classes e as relações sociais. Surge dessa maneira a “pedagogia das competências” numa fusão com a “pedagogia do aprender a aprender” (SAVIANI, 2013, p. 437).

O tecnicismo teve como base os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade bem ao modo do sistema de produção capitalista, ou seja, obter o máximo de resultado com o mínimo de despesa, cujo controle e direção estava nas mãos do Estado. Com o neotecnicismo, o Estado na tentativa de reduzir custos, encargos e investimentos faz parcerias com a iniciativa privada e as organizações não governamentais redefinindo seu papel. Em relação à educação o controle, também, desloca-se do processo para os resultados. Sob essa ótica, a eficiência e a produtividade são garantidas por meio de avaliação sistemática. No caso da educação, os exames e provas nacionais são avaliações que tomaram forma a partir da década de 90 em que alunos, escolas e professores são avaliados como condição para alocação e/ou distribuição de recursos financeiros pautados na eficiência e produtividade (SAVIANI, 2013, p. 439).

Portanto, percebe-se que teorias originadas e aplicadas em décadas anteriores foram adaptadas aos novos tempos e se fundiram. Essa coalisão foi a base da construção dos PCNs. De acordo com os PCNS, a necessidade de ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, buscou-se um marco explicativo que permitisse essa ressignificação e esse marco explicativo para os processos de educação escolar deu-se, principalmente, entre outras influências, a partir de psicologia genética de Piaget, da teoria sócio interacionista de Vygotsky e das explicações da atividade significativa de Ausubel. (BRASIL, 1997, p. 50).

Com esse discurso oficial, priorizou-se para o ensino de História, as histórias sociais e culturais; e, os conteúdos que tratam das relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes sociais serão articulados com os temas transversais (BRASIL, 1997, p. 44), ou seja, ficaram em segundo plano. Um fator que, também, contribuiu para o encaminhamento metodológico presente nos PCNs, foi o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - (UNESCO) intitulado *Educação – Um tesouro a descobrir* que destaca algumas tensões como “a grande problemática do século XXI” e que deveriam ser enfrentadas ultrapassadas. Dentre elas: a tensão entre o global e o local e entre o universal e o singular. No primeiro caso, o homem ao tornar-se cidadão do mundo deveria continuar participando na vida do seu país e das comunidades de base, sem perder suas raízes; e, no segundo caso, devido à mundialização da cultura é preciso ter cuidado para que a singularidade de cada pessoa, de suas tradições, de

sua própria cultura não seja ameaçada. E, esse Relatório indicou como Princípio *Os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser.* (DELORS, 1999, p. 14; p. 89-99). Recomendou ainda a educação para toda a vida.

Desde então, muitas alterações ocorreram no campo da educação com legislações que legalizaram tais propostas. Assim, a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ao alterar a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispôs em seu Art. 32 que o Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, será gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade e terá como objetivo a formação básica do cidadão. Também, alterou, o que até então esteve formatado nos PCNs em ciclos de estudo para ano de estudo. Ainda, conforme o Art. 5º da Lei 11.274/2006, os Municípios, Estados e Distrito Federal poderiam implementar o Ensino Fundamental de nove anos até 2010. Em Mato Grosso do Sul a mudança ocorreu no ano seguinte à sanção e promulgação da referida Lei e no mês de agosto de 2007, as escolas da Rede Pública Estadual receberam Minuta com a Sequência Didática para análise dos professores, coordenadores e diretores das escolas, que depois materializou-se no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

O período de 2006 a 2010 foi estabelecido para que realizassem as adequações necessárias ao cumprimento da Lei 11.274/2006. Em decorrência, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos foram homologadas pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, no ano final para as adequações dos Municípios, Estados e Distrito Federal. Estabelece ainda que a implementação das diretrizes apresentadas passou a ser um compromisso solidário dos sistemas e redes de ensino. (CNE/CEB 7/2010, p. 14).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de nove anos ao apresentar os Fundamentos e os Princípios explicita o entendimento sobre Currículo:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 7, de 14/12/2010, p.3).

É perceptível a presença da História Cultural ao se referir à construção de identidades neste e nos demais artigos que seguem. Especifica que haverá uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, porém devem ser vistas e consideradas como um bloco integrado. Como complemento, o parágrafo 1º, do Art. 11, diz:

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as *características regionais da sociedade*, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo. (Resolução CNE/CEB n. 7 de 14/12/2010, p.4, grifo nosso).

Contudo, Neves (1994, p. 24) ao apontar algumas dificuldades para o ensino de história local, adverte que esse ensino requer alguns cuidados ou precauções. Estes podem ser resumidos na necessidade que se tem, nos estudos de história local, de não se perder nas particularidades e especialidades concretas e locais as dimensões do *real* e do *geral*.

Nesse sentido, percebe-se que uma aprendizagem integrada entre o local/regional e o nacional/universal aproxima com o que Alves (2003, p.10) defende ao afirmar que não se deve isolar um em detrimento do outro, pois as relações sociais, humanas e de trabalho são indissociáveis. Assim, o ensino da História Regional não pode ser estanque.

## 2 | HISTÓRIA REGIONAL E SUA CONCEITUALIZAÇÃO

A noção de história regional, necessariamente remete a duas áreas do conhecimento que são a História e a Geografia, pois possui as dimensões – tempo e espaço – que a caracterizam. Entretanto, essas duas áreas não estão fechadas e isoladas. A partir de uma interpretação crítica que passou a considerar região como um espaço aberto, em que só é possível compreendê-la por meio dos estudos das relações que estabelecem os sujeitos sociais na dinâmica do processo histórico, tornou possível o trabalho do historiador.

Mais recentemente, o conceito de região tem sido revisto pelos geógrafos, que ultrapassaram o entendimento de “região natural”, composta de um conjunto de elementos naturais homogêneos na hidrografia, vegetação, clima, relevo, para chegar a uma concepção mais voltada para a forma pelas quais os homens organizam o espaço, tornando-o particular dentro de uma organização econômica e social mais ampla. [...] É possível entender a região como construção histórica, e não apenas como divisões regionais administrativas, segundo Bittencourt (2011, p. 162).

No que diz respeito à História Regional, Bandieri (2009, p. 98) afirma que esta relaciona-se basicamente com a geografia crítica e com a história socioeconômica; se preocupa com as permanências e mudanças de longo tempo; e, aponta a compreensão dos processos sociais que ocorrem em um tempo e em um espaço particulares, atendendo a reconstrução das relações entre sujeitos sociais que marcam as especificidades de suas manifestações. Em outras palavras, a História Regional não pode ser confundida com a Microhistória que delimita um espaço a ser estudado e o ensino de História Regional

[...] não deve se confundir com a enumeração, ordenada cronologicamente, de fatos acontecidos num lugar delimitado por critérios pré-estabelecidos. E preciso demonstrar que a dimensão local pode ser organizada por uma lógica que é própria e que faz sentido (tem significado), na medida em que se constitui em segmento de um processo geral. (NEVES, 1994, p. 24).

A História Regional não lida com recortes ou estuda pequenas porções de um

país ou de um Estado, ela é

[...]. ...aquela que toma o espaço como terreno de estudo, que enxerga as dinâmicas históricas *no* espaço e *através* do espaço, obrigando o historiador a lidar com os processos de criação de áreas. [...] é a que vê o lugar, a região e o território como a natureza da sociedade e da história, e não apenas como palco imóvel onde a vida acontece. Ela é História Econômica, Social, Demográfica, Cultural, Política, ...referida ao conceito chave de *região*. [...] constitui uma *abordagem* específica, uma proposta de estudo de experiência de grupos sociais historicamente vinculados a uma base territorial. (MARTINS, 2015, p. 143).

Martins (2015, p. 143) ainda afirma que os “historiadores regionalistas” trabalham com esse tipo de recorte para criticar, questionar a história, as narrativas e interpretações históricas dominantes. Outro aspecto a salientar é que a História Regional permite visualizar especificidades e singularidades e estabelecer comparações com outras realidades.

Para Bittencourt (2011, p. 161) houve uma valorização da história regional por esta viabilizar explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, pois a historiografia nacional ressalta as semelhanças enquanto a regional expõe as diferenças e a multiplicidade. Ainda afirma que o estudo a partir do singular permite o aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional.

### 3 | HISTÓRIA REGIONAL DE MATO GROSSO DO SUL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao adotar como compromisso uma educação de qualidade capaz de criar uma escola eficaz, segundo a Secretária de Estado de Educação responsável pela pasta em 2007, os Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, vieram para materializar a elaboração das ações a serem desenvolvidas na escola que por sua vez estariam e estão ancoradas e orientadas por esse documento.

Importa registrar o marco significativo do Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental - 2007/2008 por ter sido o primeiro a ser elaborado com formato e características adequados às novas legislações educacionais que passaram a vigorar no país e por contemplar, explicitamente, o ensino de História Regional a partir do 5º ano, do Ensino Fundamental. Outrossim, veio sanar um problema que normalmente ocorria em sala de aula a alunos que chegavam transferidos com o ano letivo em andamento: desencontro de conteúdo. Portanto, de acordo com o documento, há a afirmativa de que:

Este referencial constitui, portanto, a definição a identidade da Rede Pública Estadual de Mato Grosso do Sul, no atual estágio de sua construção. *Visa garantir a unidade da rede*, fazendo-a emergir da diversidade e impulsionando-a. Ao mesmo tempo, não compõe uma formatação uniformizadora dos Projetos-Político-Pedagógicos, mas, ao contrário, incentiva sua diversidade. (SED/MS, 2008, p.24, grifo nosso).

É compreensível que o documento ao objetivar a garantia da unidade da rede,

também, estaria garantindo a continuidade do conhecimento, principalmente, dos alunos transferidos.

Em 2012, o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental foi reeditado e esta edição chegou com alterações em sua apresentação e estrutura organizacional, bem como serve de parâmetro até os dias atuais. Os conteúdos elencados para o ensino de História, no 5º ano, foram alterados, mais na nomenclatura dos temas do que nos conteúdos propriamente ditos. E, as competências e habilidades passaram a ser bimestrais e não anuais como na versão de 2008. Enquanto na primeira versão, estudaria apenas a história de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, na segunda versão houve a preocupação com o nacional e foram incluídos temas vinculados à História do Brasil.

Ainda destacando aspectos dos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental, edição 2008, havia no documento sugestões para o trabalho pedagógico nas aulas de História, em que o professor seria o mediador entre o aluno e a produção do conhecimento, em que poderia utilizar diferentes estratégias de ensino como: seminários, debates, confecção de painéis, cruzadinhas, jornal histórico, dicionário histórico, álbum ilustrado, quebra-cabeças; como também, a utilização das diferentes linguagens: poemas, letras de músicas, imagens, filmes, textos da Internet, *blogs* dentre outros, devendo, quando possível, fazer um trabalho interdisciplinar com outras áreas do conhecimento (SED/MS, 2008, p. 27). Vale a mesma orientação para Geografia. Em vários pontos percebe-se a perspectiva construtivista de Piaget, sociointeracionista de Vygotsky e, em outros, a teoria das competências de Philippe Perrenoud.

A influência de Perrenoud na versão de 2012 é mais visível, pois foi acrescentado no final do documento uma lista com trinta e oito (38) competências/habilidades, sendo marcadas aquelas que correspondem aos componentes curriculares, dos anos iniciais e finais, do Ensino Fundamental, além daquelas já presentes bimestralmente. Algumas abrangem todos os componentes curriculares outras dois ou três componentes.

Para Alves (2006, p. 151) o discurso presente nos documentos oficiais que incentivam abordagens *transdisciplinares, multidisciplinares ou interdisciplinares* nada mais são que subterfúgios ou evasivas do sistema capitalista para escamotear os efeitos da especialização do saber, que por sua vez limita o entendimento dos problemas humanos em função da fragmentação do conhecimento. [...] Em vez de superar a limitação posta pela especialização do saber, tais alternativas agravam o resultado (Idem, 2006, p.151). Para incentivar a prática metodológicas *transdisciplinares, multidisciplinares ou interdisciplinares*, emissoras de televisão têm direcionado programações à educação dentre elas a produção e veiculação de programas com essa abordagem, destinadas aos professores, principalmente aqueles do Ensino Médio.

É possível afirmar, apoiada em Duarte (2001), que são “*ilusões*” da chamada sociedade do conhecimento ao lermos que as Secretarias de Educação das unidades da

federação fizeram trabalho de convencimento junto aos professores para implantarem suas propostas curriculares. A sociedade do conhecimento, por si só é uma ilusão, por ser uma ideologia produzida pelo capitalismo, ou seja, uma reprodução do campo ideológico<sup>4</sup> do capitalismo, conforme explicou Duarte (2001, p. 39) quando enunciou e anunciou as cinco “ilusões” da sociedade do conhecimento, em artigo intitulado *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. O autor entende que a função ideológica que a sociedade do conhecimento desempenha é de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. (Idem, 2001, p. 39).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a partir do discurso oficial priorizou-se para o ensino de História, as histórias sociais e culturais; e, os conteúdos que tratam das relações de trabalho existentes entre os indivíduos e as classes sociais que deveriam ser articulados com os temas transversais, ficaram em segundo plano. Portanto, a tendência predominante da perspectiva teórica História Social-Cultural permeia tanto os documentos oficiais e os que legalizaram o ensino da História Regional, principalmente, a partir dos PCNs. Isto ocorreu devido as várias vertentes teóricas após a Escola de Annales que impulsionou produções originadas das pesquisas acadêmicas. Assim, o ensino de História direcionou para contribuir na constituição de *identidades* que está associada à formação *política* e à formação intelectual. *Identidades* entendidas em sua pluralidade: identidade individual, social, étnica, sexual de gênero, de idade, assim como regional e nacional. (BITTENCOURT, 2011, p. 127).

Em relação ao incentivo às abordagens *transdisciplinares, multidisciplinares ou interdisciplinares*, compactuamos com Alves (2006, p. 151) ao afirmar que nada mais são que subterfúgios ou evasivas do sistema capitalista para escamotear os efeitos da especialização do saber, que por sua vez limita o entendimento dos problemas humanos em função da fragmentação do conhecimento. [...] Em vez de superar a limitação posta pela especialização do saber, tais alternativas agravam o resultado (Idem, 2006, p.151).

Em relação aos Referenciais Curriculares Estaduais da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental após análise dos documentos, estes indicaram alterações e permanências em relação aos conteúdos de História Regional para os 5º anos, dos anos iniciais, do Ensino Fundamental, mas o trabalho didático

ficou e fica comprometido devido à dificuldade de acesso às produções acadêmicas e outras obras, como as que se encontram no Instituto Histórico e Geográfico do Estado e em bibliotecas particulares, por parte dos professores regentes, em virtude de escassez de tempo e disponibilidade destes, que tomam como fonte de pesquisa e encaminhamento de suas aulas os livros didáticos disponíveis.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In.: BRITO, Silvia Helena Andrade de, [et. al.] (Orgs.) **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010, pp. 41-59.

\_\_\_\_\_. Universal e Singular: em discussão a abordagem científica do regional. In: ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande, MS: Editora Uniderp, 2003.

BANDIERI, Susana. **A história regional e a historiografia Argentina**. História Unisinos. São Leopoldo, RS, v. 13, n.1, jan./abr. 2009. Entrevista concedida a Maria Cristina Bohn Martins.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. Coleção docência em formação. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 25 ago 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 26 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)> Acesso em: 10 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Séries Iniciais: História e Geografia**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, Dec. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nr m=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nr m=iso)>. Acesso em: 21 jul. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In.: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) **Novos temas nas aulas de História**. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 135-152.

MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular 2012**. Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2012.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS – Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED-MS, 2008.

NEVES, Joana. O Ensino de História Local. **Cadernos de História**. Uberlândia: MG, v.5, n.5, jan./dez. 1994, p. 19-26.

CNE/CEB/MEC. Resolução nº. 1, 14 de dezembro de 2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)> Acesso em: 5 maio 2017.

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

## REFORMA EDUCACIONAL FRANCISCO CAMPOS: INOVAÇÃO, CENTRALIZAÇÃO E AUTORITARISMO

**Edelcio José Stroparo**

Universidade Estadual do Centro-Oeste,  
UNICENTRO, Irati-PR.

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade  
Católica do Paraná

**RESUMO:** O objetivo desse capítulo é contextualizar aquela que é considerada a mais abrangente reforma educacional nos quarenta primeiros anos da República, especialmente porque implementou certo grau de organicidade à educação nacional e por ter introduzido o chamado “regime universitário”, que estabeleceu regras básicas para a criação de instituições deducionais de nível superior, estabelecendo inclusive, que deveriam ser organizadas, preferencialmente, como Universidade. Estas mudanças trouxeram para a educação nacional uma nova dinâmica, cujos reflexos se fazem sentir até os dias de hoje. É objetivo, também, analisar o conteúdo dessa reforma, buscando compreender o verdadeiro sentido das transformações que tiveram efeito a partir de sua vigência, sendo forçoso admitir o seu caráter inovador para aquela etapa do desenvolvimento educacional do país, mas que, em função de seu comprometimento com as forças hegemônicas que davam sustentação à agenda política na qual estava inserida, se mostra extremamente centralizadora e

autoritária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reformas de Ensino. Reforma Educacional Francisco Campos. Regime universitário.

### A REFORMA EDUCACIONAL DE FRANCISCO CAMPOS

O novo governo instituído por Vargas em 1930 à revelia das urnas, suscita ampla reorganização do Estado Nacional. De pronto, diversas medidas são baixadas pelo novo governo visando o estabelecimento de infraestrutura política e administrativa capaz de fazer prevalecer as diretrizes sobre as quais se fundamentava o novo regime. Pretendia-se a articulação de um modelo econômico que superasse o sistema agrário-exportador então vigente. Assim é que, no entender de Ribeiro (2011, p. 77), ganha sustentação o ideário nacional desenvolvimentista com o correspondente modelo econômico de substituição de importações.

Dentre as principais medidas interpostas pelo novo governo pode-se destacar: a dissolução do Congresso Nacional e legislação por meio de Decretos-Leis; concentração das funções legislativa e executiva pelo Poder Executivo Nacional; substituição

dos governadores estaduais por interventores; ampliação da burocracia federal concentrando poderes no governo central mediante a subtração de competências estaduais em franco atentado ao próprio sistema federalista; ampliação da política de subsídios aos cafeicultores, desta feita realizada pelo próprio governo central, e início da política de queima dos estoques de café considerados invendáveis; atendimento às reivindicações dos trabalhadores, com a criação de diversos direitos trabalhistas, como salário-mínimo, férias remuneradas, limitação da jornada de trabalho, limitação da exploração da força de trabalho feminina e infantil, além de outros direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos dispositivos tutelares com o objetivo de controlar a atuação política sindical por meio da vinculação dos sindicatos ao Ministério do Trabalho e instituição da chamada nacionalização do trabalho, limitando a um terço o número máximo de trabalhadores estrangeiros na indústria (CUNHA, 2007, p. 211-213).

No campo educacional é criado, ainda em 1930, o Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública, conferindo à União poderes para exercer sua tutela sobre os vários domínios do ensino no país. É nomeado como seu titular o então reformador do ensino primário e secundário de Minas Gerais, Francisco Campos, que empreende a reforma de maior alcance nos primeiros 40 anos da República.

Em seu discurso de posse do Governo Provisório, em novembro de 1930, Getúlio Vargas anuncia a implementação de um “Programa de Reconstrução Nacional”. A criação do Ministério da *Instrução* e Saúde Pública que teria como principal tarefa o saneamento moral e físico, através de uma “campanha sistemática de defesa social e educação sanitária”, e a difusão intensiva do ensino público, através de um “sistema de estímulo e colaboração direta com os Estados”. Ao lado da questão educacional a solução do problema de saúde é considerada de fundamental importância, e, para enfrentamento de ambos os problemas é proposto a criação de novo ministério, no intuito de articular as ações federais, estaduais e municipais já existentes. (HORTA, 2012, p. 3). Com a estruturação do Ministério de *Educação* e de Saúde Pública, educação e saneamento recebem tratamento conjunto no “Programa da Revolução”, como instrumento para restituir ao homem a saúde do corpo e consciência de sua valia, aperfeiçoando-o para produzir mais e melhor. Essa ligação é expressa de forma cada vez mais efetiva com a introdução da disciplina de Educação Física no currículo escolar. A partir de 1937 essa disciplina se constitui em espaço privilegiado da atuação militar, utilizando-a como instrumento para concretizar sua presença na escola (HORTA, 2012, p. 68-79).

Com efeito, a chamada “Reforma Educacional Francisco Campos” é efetivada por meio de uma série de Decretos que estabelecem, como principais efeitos, a reintrodução do ensino religioso nas escolas oficiais; a criação do Conselho Nacional de Educação; a organização do ensino superior e o estabelecimento do regime universitário como regra de organização das futuras instituições de educação superior; a organização da Universidade do Rio de Janeiro; a organização do ensino secundário, a organização

do ensino comercial e regulamentação da profissão de contador.

Deve-se ressaltar, que de forma inédita, a formação de professores passa a ocupar posição de destaque no âmbito das políticas educacionais brasileiras, na medida em que é prevista a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, destinada à formação de professores dentre aqueles cursos considerados imprescindíveis para a caracterização de uma instituição educacional como Universidade. Deve-se ressaltar, também, a tentativa de imprimir organicidade ao ensino secundário, comercial e superior, na medida em que, pela primeira vez é proposto um conjunto de regras educacionais para vigência em todo o território nacional, organizando-o por níveis de ensino. Há que se recordar, que até então o ensino nunca estivera nacionalmente organizado, ao contrário, era fracionado segundo a circunscrição territorial de cada Estado. As redes estaduais eram, portanto, independentes e não mantinham qualquer articulação entre si, tampouco se articulavam com o sistema central, alheios, portanto, a qualquer política de caráter nacionalizante.

Pode-se mesmo afirmar, que a Reforma empreendida por Francisco Campos marca o início de uma ação mais efetiva do Estado em relação à educação. No entender de Saviani (2010, p. 196), “[...] essa reforma torna evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como uma questão nacional”.

Contudo, a criação do novo Ministério não implicou necessariamente total centralização do ensino. Os Estados Federados e o Distrito Federal mantiveram a competência própria para controlar a educação primária, secundária, normal e profissional. Mas, o fato de a burocracia educacional estar centralizada no governo federal propiciou a essa instância assegurar instrumentos de centralização, não olvidando em colocá-los em prática assim que as condições políticas e institucionais se mostraram favoráveis à concretização desse intento, sobretudo, após 1935, e com mais força, durante o Estado Novo.

De acordo com Horta (2012, p. 81-87), embora o Estado autoritário promovesse o aumento do controle sobre o ensino, para a concretização dessa tarefa contou com o apoio da Igreja Católica. Como contrapartida, a Igreja viu atendidas algumas de suas reivindicações no campo educacional, sobretudo, no que se refere à possibilidade de que alunos das escolas oficiais pudessem facultativamente frequentar aulas de ensino religioso. Com efeito, estabelecida a laicidade do Estado Brasileiro pela Primeira Constituição Republicana, a Igreja questionava a pouca influência dos princípios católicos na vida social e política do país, concluindo que a raiz dessa problemática se assentava no recém-proclamado regime republicano laico e reivindicava a reintrodução do ensino religioso nas escolas oficiais, entendendo-o como um direito que cabia à maioria católica do país.

Assim é que, por interferência de Francisco Campos, Vargas editou o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), que permitia a inserção do ensino religioso no currículo das escolas primárias, secundárias e normais, contudo, os alunos ficavam dispensados de frequentar as aulas de religião se assim o requeressem. O

Estado garantia às famílias, portanto, que seus filhos teriam ensino de religião nas escolas oficiais, deixando para elas a escolha da religião a ser ensinada e a opção da dispensa desse ensino. Entretanto, nas escolas oficiais somente haveria aulas de religião de um credo específico e somente seriam abertas turmas se o número de interessados fosse igual ou superior a 20 alunos. Esse critério era claramente tendencioso, pois a religião católica era predominante no país, sobretudo entre a população que procurava a formação escolar.

O decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, (BRASIL, 1931) empreendeu a reforma do ensino superior para todo o país e, pela abrangência dos seus efeitos passou a ser denominado “Estatuto das Universidades Brasileiras”. Essa reformulação educacional se revelou especialmente importante pois instituiu o regime universitário como modelo organizacional padronizado para as Instituições Superiores que fossem criadas sob sua vigência, embora admitisse concomitantemente a criação de instituições isoladas. Assim, duas formas de organização do ensino superior eram admitidas: a *Universidade* e o *Instituto Isolado*. A universidade poderia ser oficial ou livre. A oficial seria aquela mantida pelo governo federal ou pelo estadual, enquanto a universidade livre seria aquela mantida por fundações ou por associações particulares de ensino.

Do ponto de vista formal, a caracterização do regime universitário dependia da ocorrência de determinados requisitos organizacionais definidos no próprio Estatuto, especialmente aqueles previstos em seu art. 5º. Com efeito, uma instituição universitária deveria ser composta de institutos de ensino, ao menos três: Direito, Medicina e Engenharia, ou em lugar de um desses, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, articulados a uma administração central, que seria composta pelo Conselho Universitário e pela Reitoria (art. 14 e seguintes). O Conselho Universitário, de composição colegiada, detinha competências consultivas e deliberativas, dentre as quais a elaboração de lista tríplice com os nomes de professores, brasileiros natos, submetendo-a ao Ministro de Educação para designação do Reitor. Fosse ela caracterizada como universidade livre teria a prerrogativa de nomear o seu Reitor, embora o Ministro pudesse vetá-lo. Haveria, ainda, a Assembleia Universitária, composta pela totalidade dos componentes do corpo docente a qual teria como principal competência analisar anualmente os principais atos praticados em seu âmbito, mediante exposição do Reitor. (CUNHA, 2007, p. 262-265)

Ainda, as universidades federais detinham o poder de conceder títulos, dignidades e outros privilégios com validade em todo o território nacional (art. 87). Já, as universidades estaduais e particulares deveriam ser a elas equiparadas (art. 12), desde que tivessem seus estatutos aprovados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, fossem fiscalizadas e atendessem a outras exigências previstas no Estatuto.

Outro elemento característico do regime universitário dizia respeito ao corpo docente, que deveria ser constituído de professores catedráticos, um para cada cadeira do curso, auxiliares de ensino e livres-docentes, conforme previsto no art. 48 e seguintes do Estatuto. Os privilégios de vitaliciedade e inamovibilidade somente

seriam concedidas ao professor catedrático após 10 (dez) anos de exercício no cargo e aprovação em concurso de títulos; os auxiliares de ensino (chefe de clínica, chefe de laboratório, assistente ou preparador), indicados pelo professor catedrático, estariam obrigados a se submeter ao concurso de livre-docência, sob pena de desligamento; os livre-docentes, por sua vez, teriam que se submeter a concurso de provas e títulos e teriam, como principais encargos, lecionar em cursos equiparados aos cursos normais lecionados pelos catedráticos, de substituí-los nos seus impedimentos e de reger turmas.

O ensino superior deveria ser custeado pelos próprios alunos, mesmo nas universidades oficiais. A admissão aos institutos de ensino superior dependia de aprovação em exame vestibular, além da comprovação de conclusão de curso secundário correspondente ao curso superior escolhido e de prova de idoneidade moral, entre outras exigências (art. 81).

No bojo da reforma do ensino superior, o Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, (BRASIL, 1931), determinava a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, elevando-a à condição de modelo para as demais universidades e institutos equiparados e promovia a incorporação de novas Faculdades a essa instituição, dotando-a de organização adequada à nova regulamentação.

O dito decreto estabeleceu também a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que teria como objetivos específicos, ampliar a cultura no domínio das ciências puras, promover e facilitar a prática de investigações originais, desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério. Seria composta por três seções: a de Educação; a de Ciências, compreendendo os cursos de Matemática, de Física, de Química e Ciências Naturais; e a de Letras, com os cursos de Letras, Filosofia, História, Geografia e Línguas vivas.

Contudo, a primeira entidade universitária instituída sob a égide do Estatuto das Universidades foi a Universidade de São Paulo, USP, em 1934. Esta Universidade, a exemplo da Universidade do Paraná, a primeira universidade livre do Brasil, instituída ainda em 1912, foi concebida a partir da manutenção de institutos em diferentes áreas do conhecimento e coordenados por uma organização central, diferentemente da sistemática adotada pela quase totalidade das instituições criadas até então, onde a justaposição de Faculdades preexistentes fora a estratégia organizacional predominante. Importante inovação trazida pela Universidade de São Paulo foi o investimento na formação de professores com a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, além da realização de pesquisas e de altos estudos desinteressados, segundo os termos do Estatuto.

Logo em seguida, em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal, por obra de Anísio Teixeira, Secretário-Geral de Educação. Característica especial dessa instituição é o fato de não possuir as três tradicionais Faculdades (Direito, Medicina e Engenharia) e de manter uma Faculdade de Educação. Porém, tal universidade teve existência efêmera, sendo extinta em 1939, após ter sido incorporada pela Universidade

do Brasil, na qual se transformara a Universidade do Rio de Janeiro desde 1937.

São essas as primeiras universidades criadas a partir do Estatuto das Universidades de 1931. Essa regulamentação representa, em verdade, um divisor de águas na estruturação do ensino superior brasileiro, tanto assim, que a partir de sua vigência começam a surgir outras universidades em vários Estados, tanto públicas quanto privadas, chegando a quarenta e oito (48) até o ano de 1968 (TEIXEIRA, 2005, p. 215).

Por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, (BRASIL, 1931) posteriormente convalidado pelo Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932, foi estabelecida a reforma do ensino secundário. Tinha por objetivo transformá-lo em um curso eminentemente educativo, a partir de um currículo enciclopédico, onde as cadeiras de Sociologia, História da Filosofia, Higiene, Economia Política e Estatística eram obrigatórias. Esse currículo era dividido em duas etapas: a primeira, denominada ciclo fundamental, com duração de 05 (cinco) anos, tinha por objetivo a formação do homem, que através de hábitos, atitudes e comportamentos se habilitasse a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e seguras. Era obrigatória a sua conclusão para ingresso no nível superior; a segunda etapa, denominada complementar, com 02 (dois) anos de duração, visava a profissionalização do aluno e era ofertada somente em determinadas escolas (ROMANELLI 2077, p. 132-142).

Essa reforma alterou significativamente essa etapa do ensino, criando uma organização inteiramente nova. Anteriormente o ensino secundário na maioria dos Estados era operado a partir de exames preparatórios para ingresso no ensino superior, com caráter propedêutico, portanto. A Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar certo grau de organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, organização em dois ciclos e a exigência de sua superação para ingresso no ensino superior.

Ainda, por meio do Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931 (BRASIL, 1931), a Reforma organizou o ensino comercial no nível médio e no superior, além de regulamentar a profissão de contador. O ensino comercial, de nível médio, passou a ser ofertado como curso propedêutico, com duração de 03 (três) anos, seguido de cursos técnicos, com duração variável, de 01 (um) a 03 (três) anos, em cinco modalidades; em nível superior são ofertados os cursos de Administração e de Finanças, com 03 (três) anos de duração.

Do ponto de vista das discussões educacionais próprias desse período, pode-se afirmar que a Reforma colocava em choque dois grupos que defendiam correntes de pensamento que pela sua natureza se opunham frontalmente: de um lado os reformadores que defendiam as ideias inovadoras para o ensino; de outro, os conservadores, liderados pelos católicos, que viam na laicidade e na coeducação uma afronta aos princípios da educação católica, mas, o que mais afrontava esse grupo era a obrigatoriedade da educação, pois pressentiam o perigo de perda do monopólio

educacional que exerciam até então em função da necessária ação do Estado para garantir esse direito à população escolar.

Outro importante item da Reforma Francisco Campos foi a criação do Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo máximo destinado a assessorar o Ministério no exercício das atividades de administração da educação nacional. Este Conselho foi criado por meio do Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931). Era um órgão representativo da comunidade educacional brasileira e tinha como principal atribuição, firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior, atendendo, acima de tudo, aos interesses da cultura do país.

## CONSIDERAÇÕES

Consideramos pertinente o entendimento corrente de que a partir da Reforma Francisco Campos se estabelece no Brasil uma conjuntura inovadora para a educação, sobretudo no que se refere à regulamentação do ensino superior, com a introdução do regime universitário como diretriz organizacional a ser adotada pelas Universidades e Faculdades Isoladas e pela definição de regras próprias para o ensino secundário.

Entretanto, a instabilidade política e econômica resultante da provisoriedade do governo, que assenta no autoritarismo seus alicerces, apresenta pontos críticos que necessitam ser demonstrados para se evitar uma compreensão ufanista desse momento da história.

Com efeito, a Reforma Francisco Campos incorreu no mesmo vício das reformas anteriores, na medida em que, marginalizando o ensino primário, o ensino normal e os vários ramos do ensino secundário que não aqueles compreendidos no ensino comercial, acabou reforçando os segmentos educacionais (especialmente o superior) frequentados quase exclusivamente por estudantes oriundos das classes mais altas da sociedade nacional. Além disso, a obrigatoriedade de exames para a admissão ao ensino secundário constituía uma espécie de cláusula de barreira àqueles alunos que não tinham acesso às melhores escolas desde a instrução primária. Tais medidas, em seu conjunto, reforçavam o comprometimento do sistema educacional com a formação da elite nacional e o desprezo pela educação popular.

O mesmo se pode afirmar no que se refere à inexistência de articulação entre os níveis de ensino. O ensino primário, o secundário e o superior se apresentavam autônomos e independentes entre si, porque geridos por diferentes esferas federativas de poder, e não guardavam qualquer possibilidade de articulação, fosse administrativa ou pedagógica. Esse modelo de gestão educacional, desarticulada e independente, de certa forma reforçava a dualidade de sistemas estabelecida ainda nas primeiras décadas do período imperial.

Esse problema pode ser observado também quando da análise interna do ensino secundário. Privilegiando a regulamentação do ensino comercial em detrimento dos

demais segmentos desse nível educacional, a reforma acabou por constituir dois sistemas autônomos e herméticos dentro do mesmo nível de ensino, sem qualquer abertura para a articulação pedagógica entre ambos e sem nem mesmo prever a possibilidade de transferência de alunos de um para outro sistema.

Ainda, apesar de a reforma no seu conjunto refletir genericamente as nuances da nova sociedade, que se apresentava em plena transição do modelo oligárquico rural para o urbano industrial, pecou por não priorizar o estabelecimento de um sistema de ensino profissionalizante articulado ao modelo econômico desenvolvimentista calcado na industrialização que ensaiava seus primeiros passos, preferindo replicar a velha concepção aristocrática relativamente à formação para as clássicas carreiras liberais que se vinha priorizando desde o Império.

Quanto ao ensino superior em específico, embora se possa entender que o Estatuto da Universidade Brasileira represente efetivo avanço, principalmente porque instituiu o regime universitário para todo o sistema de educação superior e porque estabeleceu a unificação das normas regulamentares para esse nível de ensino, críticas lhe podem ser endereçadas, principalmente no que diz respeito ao autoritarismo e centralismo que lhe são peculiares.

A primeira delas, e mais importante, diz respeito à obrigatoriedade de oferta dos três tradicionais cursos, Direito, Medicina e Engenharia, como requisito mínimo para a constituição de uma Universidade. A reforma reforçava, portanto, o conservadorismo que impregnava o ensino superior de então e inibia a diversificação de áreas. Reforçava, também, a concepção aristocrática de ensino que predominava no âmbito das instituições. Assim, o objetivo principal da formação superior continuava direcionado ao suprimento das demandas do quadro de pessoal do próprio Estado, característica que se vinha mantendo desde o Império. De inovador nesse item, há que se ressaltar, a possibilidade de a instituição criar um Instituto destinado à formação de professores concomitantemente aos três tradicionais cursos ou substituindo um deles.

Há que se criticar, também, a maneira pela qual se deveriam estruturar as futuras universidades, cuja estratégia de composição estava assentada na justaposição de faculdades pré-existentes, que conservavam relativa autonomia no âmbito da instituição, prevendo, inclusive, a possibilidade de a nova universidade agregar faculdades pertencentes a diferentes esferas federativas. Essa sistemática não incentivava a estruturação da instituição como uma entidade orgânica. Além disso, a autonomia da universidade era bastante restrita. A escolha de reitores, diretores dos institutos e até mesmo dos conselhos consultivos e ou deliberativos eram submetidos à aquiescência direta do Ministério. Até mesmo as universidades particulares equiparadas, supostamente independentes, ficavam sujeitas a essa regra, já que a posse efetiva do cargo pelos reitores, escolhidos pelos seus Conselhos Universitários, dependia de prévio consentimento do Ministério.

A crítica pode ser dirigida, ainda, ao modelo sob o qual se estruturava o corpo docente, em que o professor catedrático se sobrepunha às demais categorias,

coordenando as atividades de forma hierarquizada. De certa forma, era transplantada para o âmbito da universidade as relações vigentes no seio da sociedade, replicando as relações sociais e políticas, tais e quais se podiam verificar no acontecendo das relações hegemônicas tipicamente coronelistas.

Há que se ressaltar, ainda, a alta seletividade imposta pela regulamentação do Estatuto, dada a grande dificuldade para a efetivação dos requisitos mínimos exigidos para a caracterização do regime universitário por uma instituição de ensino, bem como, a rigidez dos critérios de equiparação de tais instituições, fossem estaduais ou particulares, que acabou por inibir a expansão do número de instituições e do número de matriculados. Da mesma forma quanto ao sistema de avaliação, que se revelava extremamente rígido e exagerado quanto ao número de provas e exames, acabando por incentivar a evasão dos alunos.

O conjunto desses aspectos, que podem ser reputados negativos para a educação nessa etapa de seu desenvolvimento, revelam a manutenção de uma característica peculiar da educação brasileira desde sua inicial implementação, a elitização do ensino, tanto no que se refere ao próprio controle da expansão da educação, quanto à manutenção dos cursos que conduziam à profissionalização nas clássicas carreiras liberais, seja em nível secundário, seja no nível superior.

Em verdade, a reforma educacional que se estabeleceu nessa etapa, avançou no que lhe era permitido avançar, e nesse aspecto se revela inovadora, contudo, a transição política, social e econômica, ressoando suas mazelas no âmago da reforma, coibiu avanços de maior envergadura e se fez refletir no próprio conteúdo da reforma.

Se, por um lado, a nova sociedade reclamava a necessidade de inovar e organizar a vida social em novas bases, por outro, se mostrava ainda seriamente comprometida com a velha ordem social oligárquica, conservadora em sua essência. Ocorria que as classes sociais que gradativamente iam assumindo o poder, especialmente, a nova burguesia industrial, os jovens oficiais e a pequena burguesia, que exigiam inovações de toda ordem, eram refreadas pela atuação ainda significativa da velha ordem aristocrática liberal, ainda apegada às velhas e clássicas concepções.

Nesse contexto, subordinada que foi ao jogo de forças que essas camadas manipulavam na estrutura do poder, é de fácil constatação que a Reforma Educacional promovida por Francisco Campos carregava em si um pouco de cada tendência, razão pela qual se apresentava, em certos aspectos inovadora, em outros, conservadora, autoritária e centralizada, como tivemos oportunidade de demonstrar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] União** de 15 de abril de 1931, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 22 de março de 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial [da] União** de 15 de abril de 1931, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em: 16 setembro 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial [da] União** de 04 de junho de 1931, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html> Acesso em: 16 setembro 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial [da] União** de 01 de maio de 1931, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em 22 março 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. **Diário Oficial [da] União** de 05 de maio de 1931, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html> . Acesso em 22 março 2017.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universalidade temporã, da colônia à era Vargas**. 3ª ed. - São Paulo: Editora UNESP, 2007.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. 2ª ed. Rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 19ª ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 32. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª.ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

## RELAÇÃO ENTRE ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DESEMPENHO NA AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

**Sonia Maria Duarte Grego**  
**Flaviana Cristine Assumpção**  
**Eliana Curvelo**  
**Marisa Veiga Capela**

Avaliação externa, Políticas educacionais.

**RESUMO:** Com o presente estudo se propõe duplo objetivo: de um lado investigar as relações dos padrões da escolarização no desenvolvimento dos estilos de aprendizagem dos alunos e, de outro, as relações entre o estilo de aprendizagem e o desempenho dos alunos em avaliações externas. A metodologia envolveu análise documental, aplicação do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb e análise estatística descritiva. Os resultados da análise documental evidenciam que as metas de democratização do Plano Nacional de Educação não vêm sendo alcançadas. Análise descritiva mostra predominância das habilidades de Conceitualização Abstrata e Observação Reflexiva permitindo questionar a influência de ensino e avaliação de orientação técnica na construção do fracasso escolar. Ausência de relação entre os estilos de aprendizagem e o desempenho na escola 1 como na escola 2 e diferenças de desempenho entre escolas com contrastantes condições econômicas e socioculturais, situam as avaliações como indicadores das condições socioeconômicas do entorno escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estilos de aprendizagem,

**ABSTRACT:** This research study has two main objectives: to investigate the relations of the patterns of scholarship in the development of the learning styles of students and the relations between the learning styles and students performance in external evaluations. The methodology included documental analyses, application and scoring of the Kolb's learning style questionnaire and statistics descriptive analysis. The results of the documental analysis give evidences that the democratization goals of the Nacional Plan of Education have not been achieved. The descriptive analysis shows prevalence of abilities as Abstract Conceptualization and Reflexive Observation allowing questioning the influence of the actual technical orientation of the teaching and evaluation in the construction of education failure. The lack of correlations between the learning styles and performance at school 1 and at school 2 and differences of performance between schools with contrasting economic and sociocultural environments situated the external evaluations as indicators of the socioeconomics and cultural school environment.

**KEY WORDS:** Learning Styles. External Evaluation, Educational Policy.

## 1 | INTRODUÇÃO

Nas discussões sobre as políticas e deliberações oficiais sobre o direito à educação de qualidade para todos e sobre os indicadores a serem utilizados para estima-los duas posturas antagônicas têm dominado o cenário brasileiro. O que está em jogo é o sentido da educação como “direito subjetivo” e bem público (BRASIL, 1988; UNESCO, 2000, 2005, 2015), orientada para a efetiva qualidade da educação e da aprendizagem do aluno, para o pleno desenvolvimento da cidadania, ou como bem privado, cuja performance é medida pelo Estado, orientada por uma pedagogia de resultados, cujo interesse é na monitoração, controle e governabilidade do sistema, na elevação dos indicadores postos pelo Estado. (Macedo, 2015, Dourado, 2011; Paz & Raphael, 2009; Freitas, 2007; Martins, 2001; Afonso, 2001, 2012)

Passados 26 anos da Declaração da Educação para Todos (UNESCO, 1990), resultante da Conferência Mundial de Jointien, em que os governos assumem o compromisso de garantir qualidade de educação para todos e todas, reafirma-se no Fórum Mundial de Educação de 2015, na Declaração de Incheon, o compromisso com uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e de uma educação ao longo da vida para todos. (UNESCO, 2015)

Em que pese o consenso sobre a necessidade de se garantir o acesso à educação de qualidade para todos, a concepção de qualidade e, em especial, o entendimento sobre como avalia-la e de quais indicadores utilizar permanece objeto de dissenso, como pode ser observado no documento da UNESCO (2015) e, em especial nos documentos do Banco Mundial (2011)

O documento emanado do Fórum Mundial de educação reafirma a educação como um bem público, como direito humano fundamental e base para todos os outros direitos e declara a inspiração *por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade, na justiça, na inclusão, na proteção, na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas* (UNESCO, 2015, p.1). Ao comprometer-se com uma educação de qualidade, compromete-se:

(...) com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige esforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. Assume, ainda, que a educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais [além de] valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global” (p. 2).

Já o Banco Mundial (2011) embora estabeleça como meta central a aprendizagem para todos, e não somente o acesso, mantém, como acentuam Verger e Bonal (2011, p. 916), uma continuidade programática em relação às estratégias anteriores, ao

manter como focos:

(...) a atenção na reforma sistêmica, os resultados de aprendizagem, a avaliação e a medição (tanto no âmbito nacional como internacional), o papel chave do setor privado, os efeitos positivos da educação da primeira infância e a importância da educação como ferramenta chave para fazer frente à pobreza e reforçar o mercado de trabalho.

As metodologias e estratégias do Banco Mundial para a agenda educativa deixam claro que sua concepção de qualidade da educação é perpassada por um enfoque predominantemente economicista, que coloca a ênfase em uma pedagogia de resultados, em uma política de mercado educativo e no papel do setor privado e das soluções de racionalidade técnica para resolver os complexos problemas da educação.

Estas duas posições se contrapõem atualmente no Brasil, em especial em relação à Meta 7 do Plano Nacional de Educação, com a determinação reguladora das políticas de avaliação da educação, tendo como norte o Índice da Educação Básica (IDEB), considerando o fluxo escolar e o rendimento dos alunos da educação básica e incorporando as expectativas de aprendizagem definidas para cada escola e região, com base em análises e diagnósticos do governo, entendidas estas como “direitos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, a serem considerados legalmente como “indicadores da qualidade do ensino”. Consta, ainda, entre as estratégias, projeções para os anos de 2015, 2018 e 2021 para *melhorar o desempenho dos(as) alunos(as) da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido* (Dourado, 2011, p.288).

Diante do risco de a qualidade da educação, através de mecanismos de avaliação e regulação, priorizarem uma educação de resultados, pesquisadores e estudiosos têm denunciado as fragilidades e precariedade do IDEB como indicador da qualidade do ensino e os efeitos deletérios desse indicador no sistema educacional. Dentre estes efeitos destaca-se, segundo Paz (2009) os artifícios das escolas de tentar zerar o fluxo para elevar o índice de qualidade, esquivando-se da pressão do governo e melhorando sua posição no ranking das escolas, uma “taxa de troca” que lhes garantem retorno financeiro.

Estudos teóricos sobre a avaliação de sistemas têm enfatizado a crescente ênfase no papel da avaliação como elemento de regulação e da adoção de mecanismos de accountability (Afonso, 2012) e Freitas (2012), com a conseqüente desconsideração da diversidade sociocultural dos estudantes que permeia as redes de escolas, criando cenários de negação de princípios e direitos dos alunos, de autoconsciência e de auto-gestão do próprio processo de aprendizagem, passando a constituir-se em elemento discriminador dos estudantes em função de seu nível sócio-econômico-cultural.

As influências negativas das diferentes formas de avaliação externa têm sido igualmente denunciadas em inúmeros estudos e pesquisas. Em relação ao Sistema

de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) estudos têm evidenciado que as avaliações externas planejadas e construídas pela Secretaria e cujos resultados são igualmente objeto de análise e interpretação pelo governo, sendo utilizados para monitorar e controlar escolas, professores e alunos, têm produzido outros efeitos colaterais no cotidiano das escolas. Dentre esses efeitos podemos destacar; concentração dos tempos escolares destinados à preparação e ao “treinamento” dos alunos para as avaliações externas, em detrimento de atividades de estudo e aprofundamento de conteúdos escolares e, em especial, de práticas avaliativas formativas (AFONSO, 2008, 2009; FREITAS, 2005, 2009; ARCAS, 2009; CAMBA, 2011); estreitamento do currículo ao que está inscrito na Matriz de Referência, a qual determina o que é efetivamente avaliado em cada série, disciplina e semestre escolar, excluindo o professor do planejamento pedagógico e determinando o que deve ser aprendido pelos alunos, além de descompromissar o professor de uma avaliação formativa em processo. (CLEMENTE, 2011, RODRIGUES, 2011)

Neste contexto, para os profissionais da educação que atuam no interior da escola pública, as políticas de avaliação externa:

(...) influenciam a qualidade da educação, relativizando o domínio efetivo de competências e habilidades dos alunos e o privilegiamento do “tempo tarefairo” em detrimento do tempo de construção do conhecimento pelo aluno. (Grego, 2012, p.63)

Esta situação conflituosa decorrente da presença de duas lógicas avaliativas contraditórias no cenário educacional brasileiro se faz sentir, com maior intensidade, em relação à educação básica, posto que, os alunos deste nível de ensino são confrontados com modelos de formação divergentes, fundamentados em distintas lógicas teórico-metodológicas: de um lado os modelos fundamentados na lógica instrumental e mercadológica, que tem como indicador de qualidade um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), centrado em resultados e no fluxo do sistema e que inclui, na instância federal o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que se desdobra, no caso do ensino médio, em duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil e, na instância do Estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (SARESP), de outro lado a determinação legal, inscrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) de que na verificação do rendimento escolar se observe *os critérios de: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais* (Brasil, 1996, p.15), indicando claramente a necessidade de prevalência da avaliação formativa nos percursos escolares dos alunos. Diante deste quadro que tem marcado o ocaso do sistema de ensino público e a exclusão do aluno por dentro da escola, como tem demonstrado e denunciado Freitas (2012), é que se coloca o objetivo de investigar, de um lado as relações dos padrões da escolarização e da

avaliação externa no desenvolvimento dos estilos de aprendizagem dos alunos e, de outro, as relações entre o estilo de aprendizagem e o desempenho dos alunos em avaliações externas, em cada uma das escolas, situadas em regiões geograficamente diferenciadas.

## 2 | ESTILOS DE APRENDIZAGEM: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E RELAÇÕES COM DESEMPENHO NAS AVALIAÇÕES DO RENDIMENTO ESCOLAR

O termo estilo de aprendizagem tem sido utilizado para referir-se às *maneiras consistentes de um estudante responder para e de utilizar os estímulos em um contexto de aprendizagem* (Claxton, Ralston, 1978, p.7).

No presente trabalho utilizamos o termo “estilo de aprendizagem” no sentido utilizado por Kolb, que com base na teoria de aprendizagem experiencial entende que:

*(...) aprendizagem é o maior determinante do desenvolvimento humano e que como os indivíduos aprendem modula o curso de seu desenvolvimento pessoal [e que] os estilos de aprendizagem, como evidenciado em inúmeras pesquisas, são influenciados pelo tipo de personalidade, pelas experiências educacionais, escolha de carreira e papéis e tarefas desempenhadas no trabalho (Kolb, 2005, p. 4).*

Pesquisas utilizando o Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb na educação superior têm evidenciado uma significativa relação entre o estilo de aprendizagem predominante dos estudantes e a área de conhecimento cursada pelo aluno na graduação. Analisando pesquisas na área Claxton e Ralston (1978) apontam estudo em que estudantes das áreas de Engenharia e de Ciências apresentaram desempenho superior em testes de raciocínio analítico dos estudantes de artes e que estes se saíram melhor em testes de criatividade. Analisando estudos de acompanhamento destes estudantes observaram, ainda, que na medida em que se acentua um tipo de habilidade cognitiva ocorre uma diminuição em outros tipos de habilidades. Assim, os estudantes de engenharia e de ciências se tornaram mais analíticos e menos criativos e os estudantes de artes mais criativos e menos analíticos. (Claxton, Ralston, 1978, p. 32)

Estes trabalhos validam, em parte, o postulado teórico de Kolb (2005) de que há uma fase de especialização dos estilos de aprendizagem ao longo do período de educação formal até as experiências de trabalho e pessoas na vida adulta, na qual forças de socialização educacional, social e organizacional podem modular o desenvolvimento de um estilo de aprendizagem particular, especializado e colocam a problemática da influência tanto de orientações curriculares como de avaliações externas rígidas e homogeneizadoras para toda a rede de ensino do Estado de São Paulo, bem como para a influência de estilos de ensino e de enfoques de avaliação de orientação positivista na determinação dos estilos de aprendizagem de alunos ao longo da escolarização.

Merecem também atenção trabalhos de pesquisa que identificaram correlações

positivas entre desempenho acadêmico em testes objetivos e testes que avaliam habilidades analíticas em estudantes com estilos de aprendizagem assimilador e convergente, mas não em estudantes com estilo divergente ou articulador, como os trabalhos de JilardiDamavandi (2011), realizado com estudantes da escola secundária e os trabalhos de Holley e Jenkins (1993); Linch et alii (1998) e Nzeisei (2015).

### 3 | METODOLOGIA

A pesquisa envolveu análise documental, a aplicação do Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb, em versão traduzida para o português e validada por Tereza Cristina Siqueira Cerqueira, em 2000, com a permissão de McBer and Company, Inc., editora responsável pela publicação do Inventário, levantamento do resultado do desempenho dos alunos em modalidade de avaliação externa, denominada Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), aplicada uma vez por semestre a todos os alunos da rede estadual paulista de ensino e análise descritiva. Na análise documental foram consultadas fontes primárias como documentos oficiais sobre as políticas de educação e de avaliação no atual contexto brasileiro e como fontes secundárias estudos e pesquisas na área de políticas de educação e avaliação e na área de estilos de aprendizagem. A análise descritiva envolveu análise estatística (anava de dois fatores) para avaliar as variáveis escolas e estilos de aprendizagem em relação aos escores de desempenho na avaliação externa (AAP). O Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb está fundamentado no modelo de Estilos de Aprendizagem que passamos a apresentar.

O modelo de estilos de aprendizagem de Kolb é referenciado na Teoria de Aprendizagem Experiencial, que se fundamenta no trabalho de proeminentes intelectuais do século XX que deram à experiência um papel central em suas teorias da aprendizagem humana e desenvolvimento, notadamente John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers, e outros, para desenvolver um modelo holístico do processo experiencial de aprendizagem e um modelo multilinear do desenvolvimento adulto (Kolb, 2005, p.2).

Na teoria de Aprendizagem Experiencial:

(...) aprendizagem é o processo em que o conhecimento é criado através da transformação da experiência. Conhecimento resulta da combinação de assimilação e transformação da experiência. Retrata dois modos dialeticamente relacionados de assimilar experiência – Experiência concreta (EC) e Conceituação Abstrata (CA) e dois modos dialeticamente relacionados de transformar a experiência - Observação Reflexiva (OR) e Experimentação Ativa. (EA) (Kolb, 2005, p.2).

Como explica Kolb “aprendizagem é um processo de construção do conhecimento que envolve uma tensão criativa entre os quatro modos de aprendizagem que é responsiva às demandas do contexto” (p.2).

Neste modelo a aprendizagem é vista como um ciclo de quatro estágios (Fig. 1).

Habilidade	Descrição	Ênfase
Experiência Concreta (EC)	O aprendiz se envolve plenamente na experiência de aprendizagem,	Intuição
Observação Reflexiva (OR)	O aprendiz observa e reflete sobre a experiência de diferentes pontos de vista.	Observação
Conceptualização Abstrata (CA)	O aprendiz cria conceitos que integrem suas observações de forma lógica e coerente.	Pensamento
Experimentação Ativa (EA)	O aprendiz usa teorias e conceitos para resolver problemas e tomar decisões.	Ação

Fig. 1. Habilidades que compõem o Ciclo de Aprendizagem na Teoria de aprendizagem Experiencial (Elaborado pelo autor)

Uma pessoa tem uma experiência concreta, imediata, e então desenvolve observações e reflexões em relação a esta experiência. A partir destas a pessoa forma generalizações ou conceitos abstratos. As implicações que ela deduz destas generalizações ou conceitos servem como guia na medida em que ela se envolve em novas experiências. Para ser efetivo o indivíduo necessita destes quatro tipos de habilidades, ainda que cada um possa ter uma ênfase particular.

#### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Brasil a educação básica passou a ser obrigatória a partir deste ano de 2016, para a faixa etária dos 04 aos 17 anos de idade, conforme Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.

Análises de estatísticas e documentos oficiais indicam a precariedade de oferta educacional no ensino médio no Brasil considerando a baixa cobertura à população de jovens na faixa de 15 a 17 anos, sendo que, em 2013 segundo o IBGE (2014), 18,1% dos jovens nesta faixa etária encontra-se fora da escola. Além disso, outros fatores contribuem para a baixa qualidade do ensino ofertado e distanciam o Brasil do atendimento da meta de universalização da educação básica obrigatória.

Um destes fatores é a baixa porcentagem de jovens entre 15 e 17 anos que frequentam o ensino médio com a idade certa (55,2%), sendo que 15,7% dos jovens nesta faixa não frequentam a escola e 26,7% apresentam defasagem idade-série, indicando que o atendimento da Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 ainda exigirá um significativo empenho, principalmente se considerarmos as desigualdades que permeiam estes indicadores. Embora a queda na proporção de jovens desta faixa etária que frequenta o ensino fundamental, de 34,7% em 2004 para 26,7% em 2013, indique *visível regularização do fluxo escolar, com diminuição da evasão e da reprovação escolar* (IBGE, 2014, p. 104), estudos como o de Paz e Raphael (2009) nos mostram que o recurso das escolas de aumentar os índices de aprovação (fluxo) para garantir significativo aumento no índice do IDBE, em uma prática que se convencionou denominar de “taxa de troca”, serve apenas para mascarar a

baixa qualidade da educação ofertada a estes jovens.

Mas, mesmo com a existência deste recurso, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica indicam que as escolas brasileiras não têm atingido as expectativas de metas em nenhuma das dependências administrativas, ou seja, sequer a educação privada logrou o atendimento das metas do PNE. É neste contexto de massificação e precarização do ensino que interessa investigar, de um lado, os efeitos dos estilos de aprendizagem no desempenho dos alunos nas avaliações externamente elaboradas, visando identificar obstáculos à construção do conhecimento pelos jovens e deslumbrar caminhos para superação do fracasso neste nível de ensino e, de outro lado, investigar a influência de orientações curriculares e de práticas avaliativas regulatórias e centradas em resultados no processo de desenvolvimento das habilidades de apreender e transformar a realidade vivenciada dos jovens da educação básica.

A análise da Tabela 1 permite observar que a maioria dos alunos tanto na escola 1 (60%) como na escola 2 (57%) apresentam como preponderante o estilo de aprendizagem Assimilador, indicando que têm a Conceituação Abstrata e Observação Reflexiva como habilidades dominantes.

Escola	Estilo	n	%	AAP				
				Média	DP	Mediana	Mínimo	Máximo
1	Divergente	9	19	23	3,4	22	20	30
	Assimilador	29	60	22	4,1	22	18	29
	Convergente	8	17	23	3,8	22	18	29
	Articulador	2	4	20	0,0	20	20	20
2	Divergente	10	20	17	1,8	17	14	20
	Assimilador	29	57	17	3,1	16	11	23
	Convergente	5	10	17	3,8	16	11	23
	Articulador	7	14	15	1,3	15	14	17

Tabela 1. Número e porcentagem de alunos em cada estilo de aprendizagem e as respectivas estatísticas descritivas de AAP

DP: Desvio padrão

Analisando o perfil deste Estilo de Aprendizagem observa-se que, em situações de aprendizagem, pessoas com este perfil *preferem leituras, aulas expositivas, explorar modelos analíticos, e ter tempo para pensar longamente em um assunto ou problema* (Kolb, 2005, p.5), características marcantes das habilidades exigidas dos alunos nas avaliações externas e nas práticas tradicionais de ensino, presentes hoje em nossas escolas, dada, inclusive, a superlotação das classes, a ausência de laboratórios e de projetos multidisciplinares e articulados com a práxis social, com a realidade do entorno dos alunos. Ao analisar o desempenho nos testes dos alunos das duas escolas, observa-se que os alunos da escola 2, situada na periferia da cidade apresentam rendimento inferior aos da escola 1, situada em região central e que ocupa posição mais privilegiada no ranking das escolas da rede, divulgada pela

Secretaria da Educação. Esta diferença de desempenho entre os alunos das duas escolas corrobora estudos realizados por pesquisadores do Estado de São Paulo, que têm denunciado que as avaliações externas constituem na verdade indicadores dos níveis socioeconômicos e culturais do entorno das escolas.

## 5 | CONCLUSÕES

A predominância do estilo de aprendizagem Assimilador nas duas escolas estudadas, indicando a Conceitualização Abstrata e a Observação Reflexiva como habilidades dominantes no processo de apreensão do conhecimento pelos alunos induzem a questionar a influência dos atuais padrões de ensino e de avaliação na construção do fracasso escolar, que vem sendo apurado nas estatísticas oficiais.

Resultados deste estudo apontando a ausência de relação entre os estilos de aprendizagem e desempenho nos testes tanto na escola 1 como na escola 2 e diferenças significativas de desempenho entre as escolas corroboram estudos que situam as avaliações como indicadores, não da qualidade da educação, mas da condição socioeconômica e cultural do entorno da instituição escolar.

Este questionamento se situa no quadro de uma realidade da prática escolar, marcada pela homogeneidade de programas e recursos didáticos, pelo uso de uma apostila (caderno do aluno), obrigatória para todos os alunos de todas as escolas da rede pública do Estado de São Paulo, pelo uso de testes standartizados para todos os alunos, suscitando a necessidade de estudos adicionais e em maior escala que permitam compreender que fatores intervenientes explicariam os resultados de desempenho diferenciados entre as escolas quando submetidos ao mesmo processo avaliativo, considerando a predominância de jovens com estilo mais conceitual e reflexivo em ambas as escolas.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. (2008) **Escola Pública, comunidade e avaliação: Resgatando a avaliação formativa como instrumento de avaliação**. In: ESTEBAN, M. T. Avaliação uma prática em busca de novos sentidos. 5ª ed., Petrópolis: DP&A, p. 83-99.

\_\_\_\_\_. (2009) **Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável, Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares**. Lisboa, Revista Lusófona de Educação, 13, 2009, p. 13-29.

\_\_\_\_\_. (2012) **Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação**. *Educação e Sociedade*, 33(119), 471-484.

ARCAS, P. H. (2009) **Implicações da progressão continuada e do Saesp na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KOLB, Alice Y. & KOLB, David A. (2005) *The Kolb Learning Style Inventory – Version 3.1*. 2005

Technical Specifications, Disponível: [http://learningfromexperience.com/media/2010/08/tech\\_spec\\_lsi.pdf](http://learningfromexperience.com/media/2010/08/tech_spec_lsi.pdf) [Cons: out. 2015]

KOLB, David A., BOYATZIS, Richard E., MAINEMELIS, Charalampos. (1999) *Experiential Learning Theory: Previous research and new directions*.

BRASIL, LDB BRASIL. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). República Federativa do Brasil, Brasília: Imprensa Nacional, Diário Oficial, Ano CXXXIV, nº 248, 23 de dezembro, 1996.

CLEMENTE, C. (2011) Os desdobramentos do SARESP no processo curricular e na avaliação interna: uma análise do componente curricular matemática. Mestrado: Educação, Centro Universitário Moura Lacerda.

FERNANDES, Reynaldo.(2007) **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Inep, 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).

FREITAS, Luiz Carlos. (2005) **Qualidade negociada: avaliação e contraregulação na escola pública** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. [Cons: fev. 2015]

FREITAS, L. C. (2009) Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. **Educação e Cidadania**, Campinas, 8(1) 59-66, jan./jun.

\_\_\_\_\_ (2012) **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. **Educação e Sociedade**, Campinas, 33(119) 379-404.

GREGO, S. M. D. (2012) **Reformas educacionais e avaliação: Mecanismos de regulação na escola**. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, 23(53) 60-81, set./dez.

\_\_\_\_\_ (2013) As orientações teórico-metodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor. In: GREGO, S. D Avaliação Educacional e Escolar. Caderno de Formação. Formação de Professores Gestão Escolar v.3, Bloco 3. Disponível em [www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/.../u1\\_d29\\_v3\\_t02.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/.../u1_d29_v3_t02.pdf). [Cons: fev. 2015]

Holley, J. H., and Jenkins, E. K. (1993) The relationship between student learning style and performance on various test questions formats. *Journal of Education for Business*, 68: 301- 308.

IBGE. Síntese de indicadores sociais 2013. (2013) Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2013/>> [Cons: jan, 2016]

PAZ, F M. da., RAPHAEL, H. S. (2010) O IDEB e a qualidade da educação no ensino fundamental: fundamentos, problemas e primeiras análises comparativas. <http://www.fai.com.br/portal/ojs/index.php/omniahumanas/article/view/81> [Cons: jan. 2015]

RAHMANI, JARANBAKHRH (2012) Learning style and academic achievement; a case study of Iranian high school girls student's. *Procedia Social and Behavioral Science*, p. 1030-1034. Disponível em: [http://ac.els-cdn.com/S1877042812034209/1-s2.0-S1877042812034209-main.pdf?\\_tid=2b5000c0-f564-11e5-869b-00000aab0f6b&acdnat=1459224807\\_72887d739779b8fea935d638b5146881](http://ac.els-cdn.com/S1877042812034209/1-s2.0-S1877042812034209-main.pdf?_tid=2b5000c0-f564-11e5-869b-00000aab0f6b&acdnat=1459224807_72887d739779b8fea935d638b5146881)

RODRIGUES, R. F. (2011) Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista. Dissertação Mestrado: Educação, Currículo, PUC-SP. Disponível em [http://www.sapientia.pucsp.br/tde\\_arquivos/11/TDE-2011-11-23T10:12:06Z-11801/Publico/Rodrigo%20Ferreira%20Rodrigues.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/11/TDE-2011-11-23T10:12:06Z-11801/Publico/Rodrigo%20Ferreira%20Rodrigues.pdf) [Cons: 2014 09 dez]

SOARES, José Francisco. (2013) **Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP bases metodológicas**. Disponível em <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n0103.pdf>. [Consulta: 2015, fev. 19]

WORLD BANK. (2011) Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development. Washington, DC, World Bank.

UNESCO. (2015) Fórum Mundial de Educação 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>> [Consulta: jan. 2016]

UNESCO. (2015) Educación 2030 Declaración de Incheon: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje ao longo de la vida. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278e.pdf> [Consulta set. 2015]

## RELAÇÃO INTERSEMIÓTICA DE TEXTOS MULTIMODAIS: UM ESTUDO IDEACIONAL CONFORME AS GRAMÁTICAS *SISTÊMICO-FUNCIONAL* E DO *DESIGN VISUAL*

### **Jeniffer Streb da Silva**

Graduação em Letras: Língua Portuguesa,  
Centro Universitário Franciscano - UNIFRA;  
strebjeniffer@gmail.com

### **Noara Bolzan Martins**

Mestrado Estudos Linguísticos, Programa de Pós-  
Graduação em Letras, Universidade Federal de  
Santa Maria - UFSM; noarabolzan@gmail.com

### **Silmário Batista dos Santos**

## 1 | INTRODUÇÃO

Quando o assunto é o processo de ensino de leitura de imagens, percebemos que a compreensão da construção e da articulação dos diferentes recursos semióticos de um texto é fundamental para qualificar o entendimento desses recursos nos diversos gêneros, dada a sua natureza multimodal (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Dessa maneira, entendemos a importância de um estudo criterioso para a compreensão de textos multimodais. Nessa perspectiva, nossa pesquisa consistiu em analisar como as modalidades verbal e visual se apresentam e se articulam em texto multimodal de uma seção de leitura de um livro didático de língua portuguesa do 7º ano.

Por meio do nosso estudo, verificamos que ainda há lacunas em trabalhos com análise

de textos multimodais em livros didáticos, mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) considere o texto em suas muitas modalidades como o centro para a disciplina de língua portuguesa, visto que nas sociedades modernas textos não são apenas verbais. Esse documento também prevê que na escola sejam trabalhadas habilidades de leitura, interpretação e escrita de textos verbais e multimodais de diferentes gêneros textuais. Sendo assim, nossa pesquisa considera as exigências da BNCC (BRASIL, 2017) quando se preocupa, justamente, em analisar um texto multimodal vinculado às atividades de leitura em um livro didático de língua portuguesa.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Na medida em que buscamos compreender a experiência do mundo, tanto material quanto interior, manifestada em um texto verbal, enfocamos a metafunção ideacional (MI). Para Halliday e Matthiessen (2014), os significados desencadeados pela MI associam-se com o que se faz no mundo. A categoria gramatical que está relacionada à MI é reconhecida como sistema de transitividade, isto é, uma ferramenta que nos possibilita estudar e descrever a oração.

Quanto à construção de análise

imagética, a metafunção representacional (MR) objetiva perceber a imagem conforme a representação da sua ação e da realidade que foi exposta. A MR divide-se em representações narrativas e conceituais (KRESS; van LEEUWEN, 2006). As narrativas caracterizam-se por significar acontecimentos do mundo material e suas representações subdividem-se em ação e reação. Quanto às representações conceituais, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que são imagens que conceituam alguma ideia.

Quanto às relações entre modalidades verbais e visuais, Martinec e Salway (2005) produziram classificações dividindo-as em dois tipos: relações de status e relações lógico-semânticas que se combinam ao mesmo tempo. Com base nesses autores (2005), o status de equivalência entre verbal e visual pode caracterizar uma relação de independência ou de complementaridade (igualdade). Já o status de não-equivalência causa uma relação desigual.

### 3 | METODOLOGIA

Este estudo é desenvolvido, principalmente, a partir da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). O objeto de análise corresponde a um texto multimodal coletado em uma seção de leitura do livro didático de língua portuguesa para o 7º ano, intitulado “Tecendo Linguagens”, das autoras Teresa Amaral Oliveira, Elisabeth de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo (2015).

Os passos de análise foram: (a) exame da modalidade verbal do texto (GSF, 2014), o que nos levou a identificar a representação das experiências e as figuras criadas por cada oração; (b) verificação da modalidade visual, nas quais classificamos de acordo com as categorias dos processos narrativos e conceituais, com base na metafunção representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006); (c) análise das relações que se estabelecem entre as modalidades verbal e visual, com base nas categorias de *status* (MARTINEC; SALWAY, 2005).

### 4 | ANÁLISE DE DADOS

O texto verbal analisado tem como gênero textual o diário, o qual apresenta um relato pessoal de uma menina sobre a guerra. Nesse sentido, percebemos, pela análise do sistema de transitividade, que quando a menina relata seu convívio com a guerra, os processos, conforme a metafunção ideacional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014), mais utilizados foram os materiais. Quando a menina identifica e caracteriza situações vividas, e conceitua elementos envolvidos com a guerra, o processo utilizado foi o relacional. Contudo, na medida em que ela revela os sentimentos que a guerra provocou nela e na sua família, o processo que a autora busca é o mental.

Na análise do texto imagético, compreendemos que a Figura 1 é narrativa sob a

perspectiva da metafunção representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Quando analisamos essa imagem, a princípio, separada da modalidade verbal do texto, a consideramos narrativa de reação não transacional, na medida em que a menina é Reator e reage por meio do Vetor de linha determinado pelo olhar a um Fenômeno não determinado no quadro da imagem. Como o olhar do participante representado (PR) se dirige diretamente ao leitor, cria-se um vínculo direto entre PR e quem lê, gerando uma empatia entre ambos interactantes.

A Figura 2 é uma representação narrativa, segundo Kress e van Leeuwen (2006), porque representa uma ação, uma mudança de estado de uma Meta. A ação desta imagem não está retratada por meio de um olhar, mas por meio do elemento fogo que é responsável por destruir o prédio. Assim, o PR é o prédio (delimitado no quadro amarelo), elemento Meta, o Ator é indefinido na imagem e os Vetores desta imagem são o fogo e as chamas (quadro preto), pois são elas que representam o movimento (para cima), a ação de destruição.



Figura 1- Menina olhando pela janela



Figura 2 - Prédio em chamas

## 5 | RESULTADOS ALCANÇADOS

O gênero textual que a seção de leitura analisada, do Livro Didático “Tecendo Linguagens”, traz é um diário pessoal. Este gênero é de caráter pessoal e apresenta um ponto de vista particular sobre algo. O que o texto verbal nos mostra é a narração, em primeira pessoa, de uma menina que convive na e com a guerra. Os trechos 1, 2 e 3, do diário, narram o *processo* de destruição da guerra, enquanto o trecho 4 narra o *resultado* da destruição causada pela guerra.

Entendemos que a Figura 1 está associada aos trechos 1, 2 e 3. O PR (menina) materializa um elemento fundamental desses trechos do diário: a narradora. Com base em Martinec e Salway (2005), a leitura que fizemos conduz para uma relação intersemiótica de *status* de igualdade entre trechos 1, 2 e 3 e o PR da Figura 1.

Compreendemos que a Figura 2 está associada ao trecho 4. O PR (prédio em chamas) materializa um elemento fundamental desse trecho do diário: a cidade destruída. Com base em Martinec e Salway (2005), a leitura que fizemos conduz para uma relação intersemiótica de *status* de igualdade entre a Figura 2 com o trecho 4.

O que consideramos interessante é o fato de o texto verbal ser de um autor determinado, e o texto visual ser de outro autor e outra fonte. Quando os organizadores da seção de leitura do livro didático em questão resolvem selecionar o texto verbal “Diário” e aliá-lo ao texto visual (Figura 1 e 2), eles compõem, na verdade, um outro texto, que nesse caso, estruturam uma relação intersemiótica de igualdade, de coesão e acabam por configurar um processo de retextualização e redimensionamento textual.

## REFERÊNCIAS

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to Functional Grammar**. London, UK: Arnold Publishing, 2014.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

MARTINEC, R. SALWAY, A. *A system for image-text relations in new (and old) media*. **SAGE Publications**: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: p. 337-371. 2005. Disponível em <<http://vcj.sagepub.com/vol.4>>.

OLIVEIRA, T. A.; SILVA, E. G. O.; SILVA, C. O.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens, 7º ano: Língua Portuguesa - 4 ed.** - São Paulo: IBEP, 2015.

## ANEXO 1: Seção de leitura analisada

## Prática de leitura

## Texto 5 – Diário

## ANTES DE LER

A maioria dos textos lidos até aqui tratou da morte como um acontecimento que traz dor e tristeza, mas que é inevitável, faz parte da vida. A morte do pai de Ana foi natural. Já a morte de Uli foi decorrente de um acidente, ocorrido em meio à fuga de um desastre nuclear. Em sua opinião, é mortes como a do irmão de Janna-Berta são mais fáceis ou mais difíceis de aceitar? Por quê?

Resposta pessoal.

Leia agora alguns trechos do diário de uma garota chamada Zlata:

## Trecho 1

Segunda-feira, 20 de abril de 1992.

Dear Mimmy,

A guerra parece tudo, menos uma brincadeira. Ela destrói, mata, incendeia, separa, traz a infelicidade. Hoje uma chuva de granadas caiu sobre a Bascarsija, o centro antigo de Sarajevo. Explosões aterrorizantes. Descemos para o porão – estava frio, tudo escuro, é deprimente. Será que aquele é mesmo nosso porão? Não tenho tanta certeza. Ficamos nós três, papai, mamãe e eu, encolhidos num canto onde tínhamos a sensação de estar em segurança. No escuro, ao lado de papai e mamãe e no calor dos corpos deles, pensei em ir embora de Sarajevo. (Como todo mundo.) Mas ir embora sozinha, deixar papai e mamãe, vovô e vovó, eu não ia conseguir aguentar. E ir embora só com mamãe também não ia dar certo. O melhor seria irmos embora os três. Mas papai com certeza não poderia. Aí resolvi que íamos ficar juntos. Amanhã vou dizer a Keka que é preciso ter coragem, que é preciso ficar com as pessoas que a gente ama e que nos amam. Não quero sair de perto de papai e mamãe e, por outro lado, deixar papai sozinho aqui também não me agrada.

Sua Zlata

## Trecho 2

Quinta-feira, 2 de julho de 1992.

Dear Mimmy,

Hoje tive uma pequenina alegria. Uma coisa gostosa que nos oferecemos. Colhemos as cerejas de nosso pátio interno. Que pratada! Estávamos acompanhando todo o processo de amadurecimento: os brotos, o surgimento das florezinhas, depois as minúsculas frutas verdes que pouco a pouco foram ficando vermelhas. Esperamos que elas ficassem no ponto... E NHAM!, elas estavam deliciosas! A ameixeira não deu nada, não vamos poder comer ameixas. É impressionante a vontade de comer frutas que eu sinto. Aqui em Sarajevo, nestes dias de guerra, durante esta guerra, não só não temos os alimentos básicos e tudo aquilo de que se tem necessidade para viver, como não há nenhum tipo de fruta. Mas agora posso dizer que enchi a barriga de cerejas.

Braco, o irmão de mamãe, está se recuperando. Já está melhor. Consegue dar alguns passos.

Zlata

### Trecho 3

Sexta-feira, 7 de agosto de 1992.

Dear Mimmy,

Hoje tropejou em nosso bairro inteiro. Não sei nem dizer o número de granadas que caíram pertinho da nossa casa. Papai havia ido com Samra para o local onde estão fazendo distribuições da Ajuda Humanitária. Tudo estava calmo, mas de repente se ouviram tiros de canhão. Explosões. Trovões impressionantes. Emina estava em nossa casa. Num determinado momento houve uma violenta detonação. Vidros voavam em estilhaços; telhas despencavam, havia uma nuvem de poeira.

Não sabíamos mais para onde ir. [...]

Menina olha silenciosamente por uma janela quebrada enquanto um comboio de ajuda humanitária das Nações Unidas chega ao subúrbio de Sarajevo, em 1992.



Tom Stoddard/Getty Images

### Trecho 4

Domingo, 6 de dezembro de 1992.

Dear Mimmy,

Uma notícia triste, triste. Otes inteira é uma ruína, tudo foi destruído pelas chamas. Queimou tudo. As pessoas morreram, fugiram, morreram quando estavam fugindo ou ficaram soterradas pelos escombros sem que ninguém pudesse ajudar. Houve pais que perderam os filhos, filhos que perderam os pais. É o horror. Mais uma vez o horror, o pavoroso. [...]

Quanto tempo ainda isso vai durar?

Sua Zlata

FILIPOVIĆ, Zlata. *O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra*. Tradução de Antônio Machado Soares e Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Visão do antigo edifício do Parlamento de Sarajevo queimando após ser atingido por um tanque sérvio em 19 de setembro de 1992.



AFP Photo/Michael Evstatiev

## A ESCRITA ESTUDANTIL EM PERIÓDICOS ESCOLARES NA ERA VARGAS

**Eliezer Raimundo de Sousa Costa**

Colégio Técnico da UFMG, Belo Horizonte, MG

<http://lattes.cnpq.br/1717212600150188>

### INTRODUÇÃO

Grêmios escolares têm feito parte da história de várias instituições educacionais ao longo dos anos. Para o período analisado, apresentavam-se sob diferentes filiações, sendo literários, musicais, de ciências, pedagógico, artístico, atuando como fator de aglutinação de vários estudantes em torno dos objetivos que proclamavam, independentemente do formato que assumiam. As fontes utilizadas para essa pesquisa indicaram que essas agremiações, no caso de Belo Horizonte, adotavam procedimentos semelhantes no que se refere ao cerimonial praticado em suas reuniões, como a organização da mesa diretora e o formato das apresentações realizadas por seus membros, etc. Para as escolas do Rio de Janeiro, dado que as fontes analisadas foram os impressos resultantes do trabalho dos grêmios, não foi possível um levantamento da sua rotina ordinária

A proposta deste texto é apresentar o grêmio como mais uma das práticas educativas

da cultura escolar na Era Vargas. A análise dos temas dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos gremistas, sejam as publicações em jornais ou os manuscritos nos livros de atas de reuniões dos grêmios, mostrou que eles apresentavam, em grande parte, uma temática pouco inovadora, sobressaindo-se questões patriótico-ufanistas, religioso-moralistas, dentre outras de semelhante sintonia. Estas produções assinadas pelos estudantes, mesmo considerando as características citadas acima, davam a eles um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Essa participação ativa era uma das novas propostas para se praticar uma educação mais significativa, levando o estudante a ter um papel autoral no seu processo de formação, conforme propunha Anísio Teixeira que, assim como John Dewey, defendia a necessidade de se dar mais espaço ao trabalho produtivo do estudante, valorizando a sua experiência (NUNES, 2000, p 167-8).

Na Escola Normal de Belo Horizonte, através de duas figuras de destaque no meio educativa mineiro, Firmino Costa e Mario Casasanta, a organização de grêmios escolares revelava sua conexão com o pensamento educacional contemporâneo, notadamente de matriz estadunidense, do qual Anísio Teixeira era partidário, e com as necessidades que os

processos de educação apresentavam, com vistas a ajustar cada vez mais o ideal republicano a uma educação que se fizesse agente de modernização (HAMDAN, 2007). Por isso, essas associações se revelavam como locais que favoreceriam o desenvolvimento de uma educação ativa, conforme defendia Firmino Costa na Revista do Ensino de Minas Gerais (COSTA, 1928). Firmino Costa foi um político e intelectual mineiro que esteve à frente de vários empreendimentos no campo da educação, articulando as novas propostas educacionais que inspiraram, sobremaneira, a Reforma Francisco Campos de 1927 em Minas, frente às demandas de modernização que a sociedade brasileira reclamava (HAMDAN, 2012). Mario Casasanta se destacou no período como Inspetor de Instrução Pública do Estado de Minas Gerais, sendo o único nome do Estado entre os signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932 (XAVIER, 2004). Foi também um dos intelectuais que participou, junto com Firmino Costa, da reforma da educação de Minas Gerais de 1927, contribuindo com o projeto que pretendia reformar a sociedade pela educação (XAVIER, s/d). Casasanta considerava os grêmios como um instrumento para estimular a vivência da democracia entre os alunos. No texto, que se referia a uma conferência proferida por ele no Grêmio Lútero-social Leopoldo Pereira da Escola Normal de Belo Horizonte, ele apresentou quais seriam os objetivos dessas associações que, segundo argumentava, constituíam uma função escolar onde os alunos aprenderiam e se desenvolveriam. Assim, obedecendo ao espírito democrático, essas associações deveriam oferecer igualdade de oportunidades para todos os seus membros e deveriam se organizar conforme regras definidas, baseadas nos interesses dos estudantes. Além do espaço e horários para funcionar, bem como cores, gritos, hinos e insígnias próprias, essas associações deveriam ter o reconhecimento oficial por parte da Escola, que julgaria sobre sua necessidade, seus programas e se respeitavam a organização de forma democrática.

## GRÊMIOS ESTUDANTIS

Os grêmios analisados nessa pesquisa eram instituições que se inseriam na escola como mais um dos polos de estudo para os estudantes, tanto para as tarefas cotidianas do fazer escolar, quanto para aquelas em que se verificava a necessidade de um suporte a mais para os conteúdos acadêmicos, portanto, qualificados como prática educativa. Tratava-se de um prolongamento das atividades de sala de aula, assim como também não havia a necessidade de se manter um vínculo obrigatório com o conteúdo programático de determinada disciplina. Estudava-se e praticava-se tanto os conteúdos disciplinares, quanto, através das festividades, aprimorava-se o espírito cívico e o associativo. As regularidades encontradas no estudo dessas associações permitiram a conclusão que se tratava de um projeto de ensino ou algo semelhante desenvolvido pela escola. Deve-se retomar a ideia que a proposição do sistema de projetos é originária das propostas de John Dewey e de seu assistente William Kilpatrick.

Para ambos, o projeto deveria funcionar como o impulso de vida para o verdadeiro aprendizado. Os projetos poderiam também ser pensados como uma preparação para situações reais futuras (LOURENÇOFILHO, 2002). Nesse segundo sentido é que relaciono a experiência dos grêmios ao sistema de projetos. Para Mário Casasanta, grande incentivador da prática dos grêmios na Escola Normal de Belo Horizonte, era pela experimentação dos processos de organização, participação, responsabilização e estudo, que se preparavam aquelas estudantes para a vida democrática. Esses grêmios eram, além de um espaço de desenvolvimento acadêmico, um local para se garantir a sociabilidade dos estudantes e também um espaço para se praticar a vivência política. Dizia Mário Casasanta que “a vivência da democracia” se consolidava, porque a direção de cada uma dessas associações resultava de processos em que as alunas escolhiam, com maior ou menor liberdade, as colegas que iriam dirigir sua associação.

De acordo com Mário Casasanta, os grêmios deveriam ser um fator a mais no sentido de favorecer o *self-government* entre os estudantes. Contudo, no texto que escreveu em 1932, os caminhos para a construção dessas organizações já estavam traçados, pois elas deveriam possuir uma série de elementos pré-estabelecidos que lhes assegurassem a identidade, como hinos, gritos de guerra, cores, etc. Precisavam da anuência da direção da escola quanto à sua conveniência ou não e, também seriam vigiadas quanto ao cumprimento e respeito às regras. Ou seja, como o mesmo já havia declarado, as regras estavam definidas por antecedência.

A experiência dos grêmios na Escola Normal, considerando todo o acervo material pesquisado, sugeria que os mesmos eram práticas pedagogicamente orientadas no sentido do aprendizado da organização de reuniões, de cerimônias ou situações correlatas. As atividades analisadas sugeriram tratar-se de procedimentos escolares, como um projeto de estudo, dado as regularidades verificadas. A escrita de seus estatutos trazia um formato bastante previsível como a formatação gráfica (organizados em títulos, artigos, alíneas), a definição de objetivos e distribuição de papéis, as reuniões marcadas pela regularidade e organicidade, destacadas e reveladas através das suas atas (componente obrigatório de todas elas). Além disso, os tipos de trabalhos que se apresentavam, em grande parte de natureza biográfica, com o claro intuito de expor a história dos bons exemplos, levam à conclusão de que essas práticas seguiam algum tipo de orientação externa.

No Colégio Pedro II o acesso à informação sobre grêmios foi feito através da imprensa estudantil. Com a denominação “grêmio” para o período estudado encontrei nas fontes levantadas apenas três referências, *Grêmio Científico e Literário Pedro II*, *Grêmio Literário Mello e Souza* e *Grêmio Literário Gonçalves Dias* com seus respectivos jornais, *Ciências e Letras*, *Muirakitan* e *O Tangará*. Esse conjunto de fontes pode ser associado a informações provenientes de outros jornais do colégio que, embora não figurassem como órgãos de determinado grêmio, ora se apresentavam como órgão dos alunos, ora do colégio. Essa associação de fontes permitiu o estabelecimento de uma comparação com os registros da Escola Normal de forma a fortalecer a hipótese

de que em Belo Horizonte a grande quantidade de instituições, a regularidade das reuniões, assim como a sua previsibilidade, se tratasse de algum projeto escolar encaminhado pelas alunas cujo controle estaria com os professores e/ou direção da escola. No Pedro II, embora a quantidade de grêmios fosse menor, a variabilidade das informações foi maior. Tais instituições costumavam se constituir porta vozes dos alunos tanto em questões relativas ao cotidiano escolar, como em planos mais amplos, defendendo o próprio colégio. Isso equivale a dizer que podiam ser reivindicadores e contestadores, embora grande parte das vezes as suas manifestações costumassem ser elogiosas.

*O Arauto*, periódico dos alunos do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, apresentou em textos nos seus números 2 e 3, maio de 1931, em campanha pela instalação de um grêmio no colégio, uma perspectiva mais representativa para essas associações. Os dois textos, considerando que o segundo replicava o primeiro e ampliava um pouco mais as propostas, argumentavam em favor de se instituir uma agremiação beneficente para os alunos do Colégio Pedro II. Esta poderia lhes dar assistência em suas causas, promover atividades recreativas e divertimentos, conferências instrutivas e literárias. Argumentavam também em favor da sua criação o papel representado pelo Colégio Pedro II no cenário nacional. Sendo referência para as demais escolas secundaristas do país, a criação e manutenção de tal associação poderia ser fator de irradiação do modelo por todo o território nacional. Especificamente relacionada à realidade do Rio de Janeiro, os alunos viam nessa associação a possibilidade de lutar para que os estudantes do curso secundário tivessem, como os universitários, direito à representação junto às Congregações ou Conselhos.

Nesse caso, o destaque estava no fator representação, não só dentro, como também fora do colégio, quando se pensa, por exemplo, em Congregações e Conselhos onde os alunos de nível universitário já tinham a sua representação garantida. Além da questão da representatividade, outro elemento de relevo foi a proposta de uma agremiação que pudesse funcionar como fator de assistência para os alunos em várias atividades, inclusive as escolares, como apontado para os grêmios de Belo Horizonte.

Na associação do Colégio Pedro II, de acordo com os relatos de *O Arauto*, o aprendizado da democracia aparentava estar associado à vivência da mesma, pois o *Grêmio Científico e Literário Pedro II* se atribuía papéis bem mais amplos do que um projeto de ensino, como era característico em Belo Horizonte. Este grêmio não se propunha apenas a ser agente capaz de dar melhor reconhecimento aos estudantes secundaristas dentro da escola, mas também na própria cidade. Além disso, dizia pretender, através de sua ação, servir de referência para outras instituições congêneres espalhadas pelo país, assim como o CPII era referência de ensino para elas. Na festa de posse da diretoria do grêmio, a diretoria do colégio, Delgado de Carvalho, diretor, Octávio Pereira, secretário, e Pinheiro Guimarães, professor, estiveram presentes na mesa e o diretor se manifestou sobre o papel da agremiação em conformidade com os jornais estudantis que já existiam no Colégio.

As informações apuradas em jornais dos grêmios sugerem que eles fossem agentes de estímulo ao desenvolvimento da cultura intelectual das “gerações moças” através da promoção de encontros com outros grêmios, locais ou nacionais, a fim de manter e estreitar laços de amizade (Ciências e Letras, 1937). No jornal *Muirakitan*, 1938, o texto “Perseverando”, que celebrava o quinto aniversário do *Grêmio Literário Melo de Souza*, destacava que dentre os seus interesses estava aprimorar a cultura intelectual dos seus membros, honrando os seus professores, o colégio que os acolhera, propondo-se a promover conferências e participar de festas cívicas e patrióticas do colégio. Os dois grêmios diziam investir no desenvolvimento intelectual dos seus sócios, como objetivos principais. Nisso não diferiam muito dos projetos da Escola Normal.

A *Sociedade Literária do Instituto de Educação* (Rio de Janeiro) começou a funcionar em agosto de 1941. Idealizada pelo professor Júlio Nogueira apresentava como objetivo o desenvolvimento do gosto pelas letras e do recreativismo entre os alunos do educandário, estimulando atividades nos campos da literatura, da arte dramática, da oratória e da música.

A organização dessas associações estudantis seria um ao projeto que buscava uma participação mais ativa dos estudantes no seu processo de formação, sobretudo através da escrita que aparecia sob a forma impressa (jornais e revistas) ou o manuscrito (livros de grêmio). O ato de escrever e publicar sob os olhares da instituição, e atendendo ao seu papel formativo, demanda do leitor um olhar cuidadoso. Considerando essas nuances, busquei interpretar como esses estudantes se identificavam em alguns dos papéis sociais que lhes eram atribuídos, ou que lhes cabiam, formando uma espécie de retrato. A tendência demonstrada nesse “retrato” foi de uma juventude muito afinada com a ordem social e institucional, e bem integrada à cultura política dominante no período, embora outras interpretações, ou outros retratos pudessem ser construídos.

## A ESCRITA ESTUDANTIL

Foi no governo Vargas que, no Brasil, o Estado definitivamente deu organicidade ao ensino secundário, embora ele já existisse no país desde o período imperial, oferecido em sua maior parte por instituições privadas, principalmente confessionais. Dessa forma, cursar a escola secundária era um privilégio, e quando se cursava em escola pública do nível dessas objeto de análise desse estudo, ainda mais, dado o seu elevado nível.

Alguns dos textos de autoria dos estudantes revelaram o orgulho que sentiam por estudar sobretudo no Colégio Pedro II e no Instituto de Educação, ao defenderem o uso de seus uniformes, e ao cumprimento das normas internas.

Na Revista *Instituto*, número 2, 1942, a professoranda Herenice Auler escreveu recepcionando as novatas de 1942:

(...) vereis, se muitos são os direitos que tendes como alunos, outros tantos são os deveres; assim, *se tendes o direito de envergare o uniforme, tendes, outrossim, o dever de honrá-lo com atitudes dignas de uma aluna do Instituto de Educação*, futura educadora; e porque o nosso ideal é educar, atentai bem para que um ato de indisciplina quando cometido por nós é muito mais grave do que quando cometido por alunos de outro estabelecimento de ensino. (destaque meu.)

Pelo artigo, estudar no Instituto era ser futura professora, e essa condição exigia uma postura que fosse distinta dos demais estudantes, que não tinham a responsabilidade de quem envergava aquele uniforme. Ao chamamento da estudante Herenice, respondeu a novata Lucy Serrano Ribeiro, do primeiro ano, em nome das demais que chegavam naquele ano-letivo:

Ao ingressar no Instituto de Educação, a cujo quadro discente tenho a ventura de ser incorporada, assumo o compromisso de cumprir devotamente os meus deveres escolares e de honrar o uniforme, que respeito e usarei com dignidade e altivez.

Honrar o uniforme que vestiam era o reconhecimento de pertencer a uma escola que oferecia ao seu portador distinção e, porque não, dignidade. Isso motivou o estudante Carlos Brasil do Colégio Pedro II a pedir através de uma carta intitulada “Grave”, e publicada no jornal *O Arauto*, 1931, que a direção do educandário tomasse providências quanto à adoção de uniforme semelhante ao seu pelo Liceu de Niterói. Carlos Brasil assumiu a autoria de um protesto contra algo que, avaliava, poderia prejudicar a imagem do colégio, pois usar uniforme de tão reconhecida instituição, conferia dignidade a quem o vestia. Um uniforme semelhante, que apenas uma observação mais atenta seria capaz de detectar a diferença, poderia causar confusão, fazendo parecer mercedores de destaque aqueles que não o teriam. Assim, em nome dos estudantes do CPII, pedia ao jornal que fizesse chegar ao diretor a denúncia dessa anomalia.

Nesses trechos, a intenção foi registrar de que maneira os estudantes utilizaram de instrumentos de comunicação deles, para demonstrar a fidelidade e o apreço à instituição em que estudavam.

O uniforme era uma estampa visível principalmente do lado de fora da escola, revelando o verdadeiro valor do indivíduo: estudante do Colégio Pedro II, do Instituto de Educação, da Escola Normal. Dentro das paredes dessas escolas, ele não tinha mais esse valor auto exalado, afinal todos ali o usavam e por isso, os elementos de distinção tinham que ser outros.

No jornal *Muirakitan*, 1938, foi publicado o “Código do Estudante”, se referindo a uma compilação de cinquenta e cinco preceitos feita pelo diretor do internado, Dr. Lafayette Rodrigues Pereira, contendo o “Código de Ética do Estudante”, destinado à mocidade estudantil do Brasil, sobretudo os do CPII. O artigo afirmava que todos os estudantes do Pedro II leram e meditaram sobre os ensinamentos ali apresentados e que, embora se presumissem conhecedores do referido código, um exame de consciência diria que muitas vezes eles se afastavam do bom caminho, seduzidos pelas coisas da vida, pelos impulsos ardorosos e irrefletidos da mocidade.

O Código apresentava regras que possibilitariam aos estudantes trilhar o bom caminho. Porém, sua mera existência evidenciava que a necessidade de se escrever um código de ética, era porque o estudante que honraria o uniforme, não estava completamente imbuído de sua responsabilidade.

A Revista *Instituto*, número 2, 1942, na matéria “Começaram as aulas!” buscava por meio de entrevistas, colher expectativas dos estudantes que retornavam às aulas ou acabavam de ingressar no Instituto em 1942. Aparentemente as entrevistas foram conduzidas para se obter respostas previamente esperadas a respeito de ser estudante do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Pelos corredores do Instituto, a reportagem conversou com alguns estudantes em busca de impressões. “*Procurávamos ouvir alguma (...) relativa a aulas ou que a isso se assemelhasse*”. No caminho encontrou um grupo de novatas que demonstrava apreensão em torno das aulas de latim, nutrindo pelas mesmas alguns receios. No intervalo das aulas, a equipe deparou-se com outros estudantes que aguardavam em sala a chegada do professor de Ciências e conversou com eles que também se mostravam apreensivos e tentavam antecipar alguma notícia, tanto sobre a disciplina quanto sobre os professores. Enquanto um estudante dizia que pretendia estudar bastante a fim de fazer um “*curso com distinção*”, outra novata pediu a palavra para dizer que se havia no primeiro ano alguém que não pretendia morrer sobre os livros, essa era ela. Disse que tinha estudado bastante para conseguir passar no concurso da instituição, pois fez o concurso por três vezes, estando magra em função desse esforço e que agora devia descansar. Adiante a equipe encontrou seis rapazes, recém-ingressos no Instituto que demonstravam a expectativa em tomar parte da banda da escola e perguntavam sobre as disciplinas.

O cenário constituído na matéria ajuda a pensar como esses estudantes que frequentavam o Instituto de Educação se representavam. Essa matéria, elaborada por “jornalistas” da revista *Instituto* que provavelmente eram estudantes da instituição, aponta que eles não buscavam qualquer resposta para suas perguntas, por isso não mostraram interesse pela novata que não iria se dedicar de forma intensa aos estudos. Encontraram no último grupo o que esperavam ouvir, tanto em relação às aulas quanto em relação à banda da escola. De acordo com a matéria, é possível inferir que havia tipos diferentes de estudantes dentro da Instituição, de um lado alguns que mostravam interesse nos seus processos de aprendizagem, e de outro, pelo menos uma estudante demonstrando não estar muito interessada nos estudos. Honrar o uniforme entre as paredes da escola podia ser diferente do que do lado de fora.

Nessa mesma direção o texto “*Nós, as pequenas do Instituto*”, de autoria de Clarinha, revista *Instituto*, nº 2 fez um relato demonstrando os grupos distintos de estudantes da escola, destacando “*as estudiosas*” e “*as vadias*”. Para descrever o primeiro grupo bastou dizer que eram aquelas muito caladas, que assentavam-se sempre perto do professor e, ao receber a nota da prova, tinham prazer em usá-la para se vingar das alunas frequentadoras das festas aos sábados. Apresentado dessa forma, o grupo das “*estudiosas*” não carecia de subdivisão. Já o grupo das

vadias era bem diferente, carregando em si vários subgrupos que a autora descreveu: 1- as namoradeiras (viviam sonhando com o namorado que, eventualmente estaria esperando por elas ao final da aula e, quando de farda, seria mais motivo para exibição); 2- as faroleiras (ostentavam um fã que nunca existiu, e que qualquer nome de rapaz que fosse sugerido, logo diziam que o mesmo era louco por elas); 3 - as rádio maníacas (sabiam todos os sucessos do rádio e seus autores, cantando todas as músicas e, por sofisticação, usavam sempre palavras em inglês – *Okey, good-bye, please* – para impressionar); 4 - as grã finas (chegavam exibindo a última moda, usando batons caros, namorando limousines e seus donos, ignorando as outras “vis mortais estudantes”); 5 - as esportistas (espirituosas, usavam gírias e adotavam um andar masculinizado apenas para impressionar); 6 - as belicosas (sempre dispostas para a briga); 7 - as apáticas (de difícil determinação do lugar que ocupavam pois, de tão tímidas, nunca falavam ou se apresentavam de modo que era difícil determinar em quais dos dois grandes grupos efetivamente se situavam); 8 - as venenosas (sempre tinha uma resposta para qualquer situação, com a língua afiada provocando intencionalmente brigas entre namorados); 9 - as práticas (observadoras e bem humoradas, se divertindo com todos os acontecimentos sem tomar parte de nenhum deles). Embora tenha estabelecido nove divisões para o grupo de vadias, Clarinha dizia que esses três últimos listados podiam ser encontrados nos dois grandes grupos, tanto no das estudiosas quanto no das vadias.

Voltando ao Colégio Pedro II as coisas da vida com seus interesses múltiplos pareciam ser muito chamativas, por isso a insistência no Código de Ética do Estudante. O jornal o *Arauto*, 1931, publicou um pequeno texto sob a forma de humor que deixava um pouco mais à vista quem era o estudante que frequentava as aulas do Colégio no início da Era Vargas. O texto trazia por título “Os dez mandamentos do estudante”:

1º. Amarás a cola sobre todas as coisas; 2º. ‘Não’ furarás paredes; 3º. ‘Não’ porás kepis na fôrma; 4º. Darás muitos cascudos na bicharada; 5º. ‘Não’ furtarás o material de desenho de teus colegas; 6º. Não escreverá artigos amorosos para o ARAUTO, porque senão... cestinha velha de guerra; 7º. Não maltratarás os animais, porque não sabes o que poderás vir a ser algum dia; 8º. Não emprestarás o ARAUTO a teus colegas; 9º. ‘Não’ guerrearás com giz dentro da sala de aula; 10º. Cumprirás todos esses mandamentos para no fim do ano seres... reprovado.

Estes dez mandamentos, mesmo que em tom de brincadeira, deixaram à mostra que, embora o colégio fosse símbolo da educação nacional, seus alunos transgrediam as normas ideais para um bom estudante, principalmente de uma escola como o Pedro II. Nesse sentido, a insistência na apresentação de tantas proibições pode ser indicação de que, na prática cotidiana, aquelas atitudes não eram incomuns. Apesar de ser referência para a educação nacional, condição ratificada novamente após a publicação desse jornal, pelo Decreto-lei 19.890 (Reforma Francisco Campos, 31 de abril de 1931), o Colégio Pedro II atendia adolescentes que tinham como elemento de distinção, compor junto àqueles do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e da Escola Normal de Belo Horizonte, uma elite da juventude estudantil.

De acordo com esses textos, dentro dos muros dessas escolas, existiam tanto os estudantes que se dedicavam à escola, quanto aqueles que por vezes precisavam ser lembrados sobre o seu verdadeiro papel. Especificamente sobre as estudantes, sexo feminino, cabe mais um destaque. Em tempos de mudanças político-institucionais provocadas pelo movimento de 1930, verificou-se um tratamento especial para as mulheres, necessariamente para aquelas que compunham o grupo de estudantes das escolas normais. Diante da grande agitação característica dos anos 1920, e nesse caso particular com o avanço do movimento feminista, as mudanças pós 1930 indicaram atitudes e legislação que freassem esses movimentos, quando não lhes impunha alguns retrocessos. Esse foi o quadro sobretudo da Reforma da Educação do ministro Gustavo Capanema, Decreto-lei 4.244, 1942, que delimitava o espaço e o tipo de formação atribuído à mulher no artigo 25.

Sueann Caulfield (CAUFIELD, 2000) tratando de moralidade sexual e modernidade no Brasil no início do século XX discutiu de que maneira o comportamento da mulher em relação à virgindade ganhou novos significados nesse período através da abordagem legal. Sua discussão considerava os processos de modernização pelos quais passava o Brasil, sobretudo a cidade do Rio de Janeiro, em busca de se firmar como um país civilizado. Se de um lado algumas mulheres fugindo à repressão sexual e ao casamento forçado reivindicavam a sua liberdade sexual como sinal de modernidade, de outro, em meio ao grupo hegemônico do país, notadamente no aspecto político, se encarava o poder paterno e masculino, no sentido de manutenção e proteção da mulher, como o símbolo de modernidade, determinando que o papel da mulher deveria ser doméstico, ou se admitia sua atuação em funções consideradas prolongamento do lar, como o magistério.

Nesse mesmo sentido, Natascha Stefania Carvalho De Ostos (OSTOS, 2012) argumentou que ocorria um forte movimento conservador em relação às mulheres ao longo da Era Vargas, sobretudo no campo do trabalho que também servia para se opor às conquistas que elas vinham obtendo, entre elas, o direito de voto conferido em 1932. Diante dessas conquistas criava-se uma nova cultura que remetia as mulheres cada vez mais ao espaço doméstico, valorizando-se a maternidade e o aleitamento. Na verdade, protegia-se os homens garantindo-lhes o trabalho que eventualmente poderia ser exercido por mulheres. Esse movimento, bem ou mal, reverberou em alguns textos estudantis.

A novata que não queria se matar sobre os livros, assim como as práticas, descritas por Clarinha, confirmavam a existência no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, uma escola que, apesar de receber matrículas de meninos, era destinada majoritariamente às meninas, de estudantes que não se conformavam ao padrão pretendido pela legislação educacional do governo Vargas. Algumas parecia buscar algo mais do que ser boas esposas, mães e professoras.

Na Escola Normal de Belo Horizonte a estudante Dulce Clark escreveu uma história indicando que o casamento ideal passava pela cabeça das normalistas.

Na história, Clara, sua personagem, deixou à vista que tinha entre seus projetos, o casamento ideal, contudo, não foi o que ela teve com João Carlos.

O texto “Quando a felicidade volta”, publicado na Revista *Asas*, 1933, foi iniciado com uma cena de desalento de Clara que, depois de seis anos, via a filha brincar no pátio do chalezinho onde outrora viveu com João Carlos, pai de sua filha. Clara e João haviam se casado ainda na mocidade. Ela uma “*bonequinha encantadora*” e ele, um “*homem culto, voltado para os seus estudos e o seu trabalho*” que queria fazer dela a companheira ideal. Entretanto, aquela não era a opção de Clara. O prazer que não encontrava no lar, procurava nas festas e, mesmo que depois do nascimento de uma criança da relação, não achava que a felicidade pudesse estar ali no chalezinho florido. Diante disso, decidiu-se pela separação, quando foi alertada por João Carlos de que o mal uma vez feito, não se apagaria mais. Para ele a felicidade era como um balão que, quando solto, não voltaria mais e, se o fizesse, voltaria queimado. Depois de seis anos da separação, ela não suportando a saudade acumulada, voltou ao chalezinho branco onde foi recebida por João Carlos que lhe disse: “*aí está a sua casa Clara...*”. Foi recebida por um marido que lhe sorria e por uma filha que tagarelava e a olhava com desconfiança. Ela se sentia estranha naquela casa, pois sua filha já não mais lhe saltava ao colo com a confiança de outrora e pronunciava um frio “*mamãe*” diante de um “*apaixonante papai*”. Certo dia, escutando João Carlos contar uma história para Marília, a filha, pôde rever e reinterpretar o mal que havia provocado. Era uma história sobre uma princesa que havia perdido a confiança das fadas porque havia fugido da floresta. Clara sentiu que a história poderia ser sua, pois, apesar de o marido a ter acolhido em casa, já não compartilhava com ela assuntos de seus negócios, contrariedades e esperanças, e nem a filhinha a procurava mais. Entre pai e filha, tão amigos, ela sempre seria uma estranha onde antes poderia ter sido uma rainha. Clara se lembrava da frase dita antes de sua saída, de que o mal uma vez feito, não se apagaria mais. Assim, concluiu Dulce Clark, ela ficava com saudades do tempo que o marido confiava nela e a filha, com seus cachos escuros, encostava-se em seu ombro.

Dulce Clark evidenciou qual deveria ser o papel da mulher enquanto esposa e mãe. Clara, esposa iludida com outro mundo, deixou escapar de suas mãos o reino encantado do lar onde seria a rainha, mesmo que esse mundo lhe provocasse alguns aborrecimentos. Ela era um tipo de mulher não adaptada a esse mundo de rainha. Não houve um questionamento da maternidade, mas ela deixou transparecer a não aceitação daquela condição de mulher-esposa: uma rainha sem identidade. O que se vê no texto de Dulce Clark é que as normalistas tinham suas próprias vontades, incluindo o casamento, porém, com espaço onde pudessem se realizar como pessoas, esposas e mães, tendo autonomia, liberdade e protagonismo, e não ser simplesmente um adereço bonito e brilhante na vida do marido.

Se o casamento de Clara não foi exatamente o que ela pretendia, a Revista *Instituto* número 1, 1941, mostrou através da peça de teatro “*Aviação*”, de autoria da aluna Marina de Carvalho, outra personagem perfeitamente adaptada e feliz no

casamento. Essa peça foi premiada e publicada na revista.

A peça, dedicada à aviação, se dividia em dois quadros, ambos divididos em quatro cenas cada um. O primeiro quadro se passava em 1903 e o segundo, em 1941. No primeiro quadro, um diálogo entre três irmãs, Leila, Marta e Ruth, e no segundo, além de Marta e Ruth, mais duas personagens: Leila, que nesse quadro é neta da primeira sua homônima e Vera, sua mãe, nora daquela. O elemento que unia os dois quadros era a aviação. No primeiro quadro, as três irmãs, Ruth com 14 anos, Marta com 18 anos e Leila com 24, já casada e mãe de um filho, Alberto, conversavam sobre o dia da véspera quando ocorreram dois fatos importantes, um foi o baile onde Marta teria dançado e conversado com Aloísio, cadete por quem estava enamorada e o outro, a chegada ao Rio de Janeiro, de Alberto Santos Dumont, por quem Leila tinha grande admiração. Seu maior desejo era ser aviadora, porém se casou e tornou-se mãe. Confessava não ter deixado de sonhar e deixava escapar que algumas coisas são para os homens, mesmo tendo afirmado antes que as mulheres também poderiam exercer perigosas funções. Contudo, se dizia muito satisfeita com a sua condição de mulher e, abdicando do seu sonho de ser aviadora, dizia que *“a mulher não pode exercer outras funções simultaneamente com a de educar, seja ela mãe, seja ela professora...”*. No quadro 2, 38 anos mais tarde, Leila já havia falecido, assim como seu filho Alberto, que teria se tornado aviador e morrido em ação, voando e lutando pelo Brasil. Nesse quadro, Ruth e Marta conversavam com sua sobrinha neta, Leila, filha de Alberto e Vera, que tinha o mesmo sonho da avó: ser aviadora. Ela precisava da autorização de sua mãe para cumprir esse objetivo, porém, ressentida pela perda do marido, Vera resistia em autorizar a filha a seguir os seus sonhos. No final, cedeu aos argumentos apresentados pela filha e pelas tias do marido.

Na peça, a primeira Leila, em nome do ideal de família, abriu mão do seu grande sonho e dos seus projetos, embora sempre os cultivasse, mantendo-se informada e estudando tudo o que se relacionava à aviação e a Santos Dumont. Sua admiração por ele era tão grande que dera o seu nome ao seu filho. Por que renunciar ao seu sonho? Porque a responsabilidade de formar e educar uma família falou mais alto. O papel de educar, seja na condição de mãe ou de professora, exigia da mulher dedicação total e por isso, ela não mostrava nenhum arrependimento, demonstrando-se muito bem ajustada a essa situação. Nesse sentido, Leila cumpriu o papel que lhe estava social e culturalmente reservado. Diferentemente de Clara, Leila se encontrou perfeitamente dentro do casamento. A história de Marta ficou sem continuidade, não se casou porque que Aloísio se mudou e não voltou. A certeza que se pode ter sobre Marta é que o rumo traçado para as mulheres - casamento, maternidade ou professora - podia mudar ao longo de sua trajetória. De toda forma, tanto Marta quanto a segunda Leila romperam com a tradição. A primeira não se casou nem se tornou mãe e a segunda se tornaria aviadora. Já Clara, buscou outra alternativa, mas ao fim, voltou para o casamento e para a maternidade. Dulce Clark não contou o restante da história...

## CONCLUSÃO

De acordo com Jorge Ramos do Ó (Ó, 2003) desde o final do século XIX vinham ocorrendo em países europeus e nos Estados Unidos da América, mudanças nos procedimentos escolares ancoradas nas novas propostas da renovação da educação, conferindo maiores responsabilidades ao estudante dentro do espaço escolar e possibilitando a construção de uma nova relação entre os sujeitos. Atribuir mais responsabilidades ao estudante implicaria colocá-lo no *governo de si mesmo*, tornando o processo educativo mais significativo.

Foi a partir dessa perspectiva que analisei os grêmios e a escrita estudantis: como iniciativas criadas para estimular os estudantes a exercer algum protagonismo nos seus estudos, e enfim, praticar seus conhecimentos. Na sua organização os estudantes eram estimulados a se associar, construir, constituir e eleger lideranças, organizar cerimonial, elaborar e apresentar trabalhos, representar os demais, escrever sob diferentes formatos (matérias jornalísticas, poesias, peças de teatro, contos, etc). Participar dessas associações funcionava como um treinamento prático para várias situações que esses estudantes vivenciariam na vida adulta, participando da vida coletiva, em situações democráticas, ou marcadas por contexto autoritário. Esperava-se que os estudantes, através das atividades dos grêmios, fossem capazes de pensar de forma coletiva, sempre sobrepondo ao interesse individual, o interesse do grupo.

Segundo Jorge do Ó, (Ó, 2003) um dos elementos centrais nessas práticas era fazer da escola um organismo que permitisse formar pessoas proativas, com disposição e capacidade de ação na sociedade. Para exemplificar registrou uma experiência que estava em desenvolvimento nos Estados Unidos da América do Norte, na *George Junior Republic*. Essa era uma escola fundada em 1895 com objetivos filantrópicos, tendo em vista recolher e abrigar crianças desamparadas e em situação de risco social. Foi organizada segundo o modelo do *self-government*, onde o governo seria feito pelas e para as crianças e adolescentes ali abrigados (HULL, s/d). Ela funcionava como uma mini república, com leis e moedas próprias. O lema da escola era “*Nothing without labor*” que, a propósito, estampava a capa do jornal produzido pela escola, o *Citizen*. Dentre os vários temas discutidos em suas páginas, que tratavam inclusive de política internacional, no seu número 3, de 1913, destacava a campanha pelo direito do voto das mulheres nos Estados Unidos. Em favor dessa campanha, dizia que esse direito era já uma prática na escola (já que a mesma pretendia funcionar como uma *sociedade miniatura*).

O relatório do *Bureau Internationale d'Éducation* de 1930, analisando em várias partes do mundo os resultados da aplicação do ideal de *self-government*, demonstrou que, além de melhorar o desempenho acadêmico e as questões disciplinares, os alunos despertavam para novos interesses e vocações. Os clubes, ou agremiações, escolares oportunizavam situações onde os estudantes podiam aprofundar temáticas despertadas pelo currículo que, dadas limitações próprias à dinâmica das aulas, só

teriam espaço para sua ampliação fora da sala. Assim, nas reuniões dos clubes se desenvolviam a música, o teatro, a literatura, a astronomia, a zoologia, a etiqueta e, enfim, a vida comunitária dos estudantes (Ó, op.cit p 154-5).

Grêmios e escrita, portanto, foram instrumentos que preparavam os estudantes para a autonomia, o *governo de si*. No entanto, a escrita produzida em ambiente escolar, no seu cotidiano, assim como hoje, demandava cuidados como saber o que escrever, para quem escrever e, naturalmente, como escrever. A situação em que a escrita seria colocada à mostra poderia ser uma atividade escolar, restrita ao escritor e um leitor, o professor, por exemplo, ou a mais de um leitor - os colegas ou mesmo a comunidade escolar. De toda forma, o ato de escrever, principalmente na escola, não poderia ser considerado solitário, pois implicava, no mínimo, duas partes: sendo uma quem escreve e a outra para quem se escreve (ARCOVERDE, 2007). Além disso, a escrita escolar, na maioria das vezes, é uma demanda da escola, por isso o escritor precisa ser compreendido como pertencente a esse grupo social que forma uma de suas redes de sociabilidade e de influência (GALVÃO, 2007). Anne-Marie Chartier (CHARTIER, 2007), ao estudar os exercícios escritos de alunos na França entre os anos de 1880 e 1990, concluiu que os escritos escolares são “semipúblicos” e, por isso, devem ser feitos de forma a não expor o escritor nem a instituição frente à família, à religião e à política, por exemplo.

A escrita analisada nesta pesquisa foi a escrita escolar feita fora do ambiente da sala de aula, mas dentro da escola, não pretendendo dizer que ela se fazia de forma independente da aula. Essa escrita se apresentava em diferentes tipos de textos: ata, relatório, reportagem, reivindicação, poema, conto, crônica ou outras formas que se encaixassem nos portadores considerados - livro de grêmios, jornais e ou revistas estudantis. O que pretendi demonstrar é que, apesar das ressalvas, ela era feita pelos próprios estudantes, de forma autoral.

Os estudantes foco de estudo nessa pesquisa frequentavam o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, a Escola Normal de Belo Horizonte, e o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Ambas eram escolas referência no seu campo de atuação, seja nacional, ou local, portanto, apesar de públicas, não eram gratuitas e, portanto, atendiam a parcelas bem determinadas da sociedade. Até porque, nas décadas de 1930 e 1940, a universalização da educação escolar ainda não se colocava como objetivo das políticas para esse campo. Daí que, como afirmado na introdução, e um pouco mais acima, quando tratei da escrita escolar, o texto que saiu das mãos desses estudantes, fossem os rapazes, fossem as moças, demonstravam um elevado grau de conformação com os referenciais sociais dominantes, sobretudo para a classe média.

Mesmo destacando algum tipo de rebeldia, na maioria das vezes isso era feito em tom de brincadeira, sem contestar o confrontar a ordem escolar. O que mais ficava evidente nas análises dos textos, era o orgulho de ser estudante daquela escola e, mais ainda, como elas representavam para eles, fator de distinção e reconhecimento social. Por isso o zelo e o apego ao uniforme. As moças por sua vez, estudantes normalistas,

embora demonstrassem desejos alternativos aos prescritos socialmente, de uma forma ou de outra cumpriam a prescrição. Vale ressaltar que, no caso das moças, as prescrições, de acordo com Sueann Caulfield e Natascha de Ostos, se destinavam a conter o avanço o movimento feminista que vinha se fortalecendo no Brasil já há algum tempo. Isso porque, para Rachel Soihet (SOIHET, 2013), a realidade das mulheres não pertencentes aos grupos médios e altos, era bastante distinta.

Por fim, as práticas educativas estudadas nesse trabalho buscavam promover jovens estudantes de classe média algum protagonismo, mas, atendendo a um dos pressupostos indicados por Gustavo Capanema quando propôs e conduziu os debates que resultaram na lei que levou seu nome, reformando a estrutura de ensino no país em 1942: era preciso formar os novos governantes do Brasil. Por isso, autonomia na escrita, na organização, mas seguindo roteiros pré determinados.

## REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima; ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Leitura, interpretação e produção textual**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

CAULFIELD, Sueann. **In Defense of Honor. Sexual morality, Modernity, and Nation in early-twentieth century in Brazil**. Durham & London: Duke University Press, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita. História e atualidade**. Belo Horizonte: CEAL/Autêntica, 2007.

COSTA, Eliezer Raimundo de Sousa Costa. **Os Grêmios escolares e os Jornais estudantis: Práticas Educativas na Era Vargas**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2016. Tese de doutorado.

COSTA, Firmino. **O Ensino Intuitivo da História**. In Revista do Ensino. Anno III, Nº 26, outubro de 1928. pp. 26-27.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In GALVÃO, Ana Maria de O. et al (Orgs). **História da Cultura Escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. Pp 9-46

HAMDAN, Juliana Cesário. **Do método intuitivo à escola ativa: o pensamento educacional de Firmino Costa (1907-1937)**. Tese de doutorado. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2007.

HAMDAN, Juliana Cesário. **Firmino Costa: um intelectual da República e o propósito educativo (1907 - 1937)**. Eccos Revista Científica, núm. 29, Universidade Nove de Julho: São Paulo, Brasil setembro-dezembro, 2012, pp. 219-235

HULL, William I. **The George Junior Republic**. In **Annals of the American Academy of Political and Social Science** vol 10. Sage Publications Inc. <http://www.jstor.org/stable/1009770>.

LOURENÇO FILHO. Manuel B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. Rio de Janeiro: Editora UERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: **A poesia da ação**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000. P 167-8.

Ó, Jorge Ramos do. **O Governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)**. Lisboa:

Educa e Autor, 2003.

OSTOS, Natascha Stefania Carvalho De. **A Questão Feminina: importância estratégica das mulheres para a regulação da população brasileira (1930-1945)**. Cadernos Pagu 39, julho-dezembro 2012. Pp 313-343.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e a violência urbano no Brasil. In PRIORE, Mary (org.) **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. Pp 362-400.

XAVIER, Maria do Carmo et all. Introdução. In XAVIER, Maria do Carmo. **Manifesto dos Pioneiros da educação. Um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro. FGV, 2004.

XAVIER, Maria do Carmo e outros. Educação e modernização: **Mario Casasanta e a indissociabilidade entre ação política e renovação pedagógica**. <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf>

## O SOLDADO E A BAILARINA: PRÁTICAS PSICODRAMÁTICAS NO COLÉGIO MILITAR DE SALVADOR

**Manon Toscano Lopes Silva Pinto**

Colégio Militar de Salvador, toscanomanon@  
yahoo.com

**RESUMO:** O artigo objetiva apresentar um estudo de caso, ocorrido no Colégio Militar de Salvador com discentes do Ensino Básico, resultante de uma experiência com o psicodrama socioeducacional nas oficinas interdisciplinares de Língua Portuguesa – Artes Cênicas. A meta é o desenvolvimento da espontaneidade, da criatividade e da sensibilidade como competências e habilidades auxiliadoras do multiletramento e desenvolvimento de competências, programa instituído pela Divisão de Ensino Preparatório Assistencial que supervisiona o Sistema Colégio Militar do Brasil. A meta é compreender a utilização do psicodrama em projetos interinstitucionais nas oficinas de dança-teatro do estabelecimento, importante ação pedagógica desde 2009, quando foi empregado como técnica auxiliar das práticas transdisciplinares implicadas nas atividades motoras, seja de dança, de circo e até de artes marciais. Nesse processo, as demais áreas de conhecimentos, coadunadas com a dança, auxiliaram o ensino por competências, programa instituído no próprio sistema.

**PALAVRAS-CHAVE:** arte-educação, dança, teatro, psicodrama pedagógico,

transdisciplinaridade.

### INTRODUÇÃO

A necessidade de desenvolver a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade discente nos faz entender que a dança operacionalizada nesses moldes é como estudar o próprio desenvolvimento da dança como atividade lúdico-criativa. Tais elementos constituintes do psicodrama, metodologia de trabalho no contexto da psicologia, foi criado por Jacob Levy Moreno (1985). Entre os objetivos dessa proposta está o fortalecimento de vínculos e a liberação do estado lúdico do ser no campo da arte educação. Isso porque o psicodrama, implicado na heterogeneidade da dança requerida, torna o resultado desses encontros uma produção híbrida, entendida como fusão de estruturas discretas e internas, como propaga Canclini (2003).

Pelo fato de a dança fazer parte de um processo natural de expressão corporal humana, convencionar as gestualidades, decerto que pode gerar uma perda da identidade. Portanto, ultrapassar as conservas culturais que Moreno denominou categorias de processos reprodutivos da humanidade, torna-se importante, principalmente em qualquer

atividade motora, para assegurar o desenvolvimento e a formação humana que só podem existir num processo de transformação. Ressaltamos que a dança, por ser uma atividade extracurricular no estabelecimento citado, foge das normas in autorização para sua prática, assim como o psicodrama que minimizou a gestualidade estereotipada pela intensa convivência com a ginástica e outras modalidades esportivas, bem como respondeu positivamente à questão suscitada, respaldada em análises anteriores que mostraram ser necessário ampliar os resultados positivos apresentados nas construções coreográficas, de natureza inter e transdisciplinar: Como o psicodrama foi desenvolvido no colégio em atividades interdisciplinares de dança-teatro?

É fato inquestionável que, por meio das artes dramáticas, o corpo se expressa, se comunica e fortalece os vínculos sociais e humanitários. Na educação, as artes cênicas são apontadas como necessidades educacionais e viabilizadoras desses feitos. Haja vista que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) insere essa prática no contexto das atividades pedagógicas, justamente por conta dessas características. Na sua estrutura, a leitura de textos dramáticos é uma das tarefas primordiais, consideradas viabilizadoras da relação com os demais conteúdos, não apenas das referidas disciplinas, mas em outros campos do saber.

Com a leitura e a interpretação de textos dramáticos sobre mitologias, lendas, fábulas, contos maravilhosos e histórias em quadrinhos, além das obras dramatúrgicas listadas como obrigatórias, presentes, inclusive, no Ensino Médio, todos os estudantes se sentem obrigados a trabalhar, cenicamente o teatro, a pedido dos respectivos docentes, em todos os níveis de ensino. Especialmente no 6º ano, a ludicidade, a intuição, a imaginação e a expressão oral são referências que elevam a qualidade dessas expressões escritas, verbais ou corporais, diferentemente do panorama citado por Lepage (2013, p. 10), referente à frequência da racionalidade nas escolas quebequenses sobre essas formas de desenvolver a aprendizagem.

Infelizmente a sociedade, de uma maneira geral, não confere o devido valor às atividades de dança, principalmente se associadas à ludicidade, desconsiderando a validade do exercício da visão panorâmica que todo ensino por competências procura evidenciar. Assim, passa despercebido que essa é uma oportunidade de usufruir um tempo que explora conteúdos até de outros anos letivos, evitando a realização de trabalhos isolados, ao mesmo tempo em que diminui o número de avaliações públicas e as realizações *in loco*, verdadeiros atos sociais, ec As primeiras oficinas, supervisionadas nos moldes definidos pela Associação Baiana de Psicodrama (ASBAP), instituição promotora da formação em psicodrama, foram realizadas nos anos de 2012, 2013 e, mais intensamente, em 2014, quando encerramos o referido projeto com a apresentação pública do musical “O soldado e a bailarina”, quando o psicodrama pedagógico foi apresentado como principal recurso metodológico para as atividades de dança.

Ademais, tornou-se urgente regularizar as atividades de dança no próprio estabelecimento, tendo em vista que está inserida na área de Códigos e Linguagens, na

qual a Educação Física e a Educação Artística e suas especificidades estão inseridas. Por isso, o reconhecimento de que no psicodrama existem ferramentas que podem alardear os objetivos da própria disciplina e do estabelecimento, atendeu ao universo institucional de maneira mais abrangente, fator que impulsionou sua aplicabilidade, tornando a prática uma raridade.

As pesquisas educacionais nesse campo, principalmente quando circunscritas no contexto da dança, são relevantes e significativas, e sua justificativa se dá principalmente porque, em um momento em que ainda não se esgotou questões relativas às dificuldades no campo pedagógico por diversas razões, compreender mecanismos de poder que conduzem ou não ao ensino-aprendizagem, levam às possibilidades de ampliar o interesse pela apreensão das resistências que ocorrem nesse caso, tornando-o relevante socialmente. Primeiro por se tratar de elementos constitutivos da dança e segundo, pela dimensão que o tema se estende, uma vez que essa atividade é percebida como uma forma de assinar nosso próprio corpo. Assim entendemos que se trata de uma prática ecossistêmica e transdisciplinar, por natureza.

A educação é um propósito universal. Assim como a cultura, as práticas educativas deveriam estar associadas aos referenciais do ser humano em desenvolvimento. Quando nos referimos ao desenvolvimento, não podemos apagar de nossa memória as experiências mais primárias. O primeiro espaço que tomamos ciência é o nosso 'quarto de brinquedos'. Nossos segredos, simpatias e tudo o mais que podemos angariar nos degraus da vida tem relação direta e indireta com esse espaço especial e perene. É nele que revelamos nossos corpos, pensamentos e jogamos no etéreo, com as estrelas por testemunhas. É nesse lugar que aprendemos a brincar com o corpo, e, uma das brincadeiras é a vivência com a musicalidade interna e externa. Assim, começamos a dançar. Formam-se, a partir daí, possibilidades múltiplas de criação, expressão, socialização, cooperação e aprendizagem com o corpo.

Seja pela dança, ou pelos jogos e brincadeiras, o fenômeno da ludicidade pode alcançar os portais das diversas escolas espalhadas no país. A dança, em especial, faz parte desse mundo tão recôndito que cada criança incorpora. Mesmo sem saber os motivos pelos quais o corpo dança, com o tempo, ele se transforma, e, às vezes, aquela dança que cada criança experimentou, fica bem distante da dança que um dia cada corpo infantil aprendeu de um jeito.

Para tratar desse assunto, a presente investigação se propõe a tecer um olhar sobre as vivências lúdicas criativas realizadas nas oficinas de dança-teatro no Colégio Militar de Salvador (CMS). Numa instituição tão distante dos propósitos de uma educação para a liberdade de criar, de expressar-se, talvez se torne muito difícil para alguém imaginar que ali, naquele espaço singular, uma sala de aula pode se transformar num quarto de brinquedo, e lá, dar passagem para jogos e brincadeiras, entre os quais, 'de abóbora faz melão, de melão, faz melancia'. Assim, questionamos: Como a dança-teatro pôde incorporar vivências lúdicas criativas numa perspectiva transdisciplinar no Colégio Militar de Salvador?

Ao questionar como essas possibilidades podem se tornar vigentes numa instituição tão plena de tradicionalismos, respondemos positivamente, uma vez que, nesse espaço, os momentos disponibilizados para os jogos e brincadeiras puderam sobrepujar os modelos pedagógicos convencionais, até então, inquestionáveis, o que tornou a pesquisa um tanto quanto curiosa, e, de certa forma, transformadora, como propõe toda prática embasada na transdisciplinaridade.

O interesse pelo tema adveio da necessidade de tornar público que as instituições militares, desde a entrada do corpo feminino, modificou o cenário essencialmente masculino e a heterogeneidade presente levou à inclusão de atividades que antes não eram incorporadas aos conteúdos programáticos, como a dança, por exemplo, e que fez a diferença. Desse modo, a dança-teatro permitiu a inclusão de uma pluralidade de 'saberes e fazeres' e se tornou um conteúdo curricular das atividades elaboradas para as aulas eletivas, ocorridas no turno vespertino.

Uma vez que esse artigo tem como recorte socializar a inserção de práticas lúdico criativas e transdisciplinares nas atividades de dança, mergulhar nos conceitos implicados sobre a ludicidade, construto pertinente à história universal da humanidade, é estudá-la em conjunto com aquele que poderá ou não praticá-la, mas entendê-la como elemento mor cultural. Para isso, foi uma sugestão mais do que cabível, tratar a dança nos conceitos da transdisciplinaridade e ludicidade, formas que a levaram ao que hoje se conhece por dança através, também, de ações psicodramáticas.

Nesse contexto, é um estudo justificável, até porque, o contingente de integrantes dessas escolas é expressivo, a tal ponto que muitos podem ser os jovens que passarão a rever suas ações e entendê-las à luz da ludicidade. Entretanto, a magnitude do trabalho se encontra na possibilidade de se exaltar práticas que vão além das do cotidiano da referida instituição, e que podem mostrar como aprender a transformar o lugar comum em algo inusitado, criativo, lúdico ao utilizar os jogos e brincadeiras como técnicas especiais oriundas do coração. Portanto, podemos ter como resposta uma pluralidade de quesitos que contemplem o ensino por competências, uma vez que esse é o caráter institucionalizado do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Assim, precisamos de um recorte, e este se fez representativo ao capturarmos algumas dessas oficinas para mostrar como chegamos ao estado de ludicidade exigido para uma dança no contexto escolar.

Uma vez que entendemos a educação como um processo de desenvolvimento humano, a questão problematizadora tem relação direta com a vida pessoal e profissional da pesquisadora e, de certo modo, instiga a sociedade para entender que, uma vez que a instituição em que o processo se desenvolveu, pelas características próprias, coloca em dúvida se é possível associar práticas tão holísticas como a transdisciplinaridade, a ludicidade, a criatividade, espontaneidade e sensibilidade e o público alvo se apresentam como a representação de uma educação que dá significado à vida.

Com esse estudo, pretendemos, como objetivo geral, socializar como a dança-

teatro pode incorporar vivências lúdicas criativas numa perspectiva transdisciplinar no CMS. É uma pesquisa bibliográfica, de certo modo, porém, faz parte de um estudo de caso, pois evidenciamos uma prática que não é usual no SCMB, tornando-se um caso único.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa inicial contou com todos os discentes inscritos nas atividades de dança-teatro; porém, para a publicação do trabalho, consideramos apenas os quinze integrantes, de ambos os sexos, com idade de 9 a 14 anos do 6º ano, tornando-os a população-alvo do estudo. Em virtude de os discentes sentirem necessidade de investir em atividades voltadas para o exercício da criação coreográfica, as oficinas serviram para consolidar essa solicitação associada a dos docentes e dos gestores, favorecendo outros interesses coletivos relacionados à expressão verbal, oral e corporal. Considerando que a população apresentava dificuldade com a expressividade em todos os campos do saber, as atividades planejadas incluíam prioritariamente esses itens, deixando os conteúdos próprios da dança para um segundo plano.

Para viabilizar o estudo, procuramos entender o conceito de psicodrama aplicado nas artes cênicas, articulado aos princípios de Moreno (1985) e Bermudez (1999), relacionando-os à complexidade de Morin (2000). Centrados em parâmetros epistemológicos cujos conhecimentos estão situados no contexto social, cultural e historicamente determinado, adotou-se uma postura analítica e política diante do objeto estudado com a aplicação do psicodrama nas atividades eletivas de dança, em conjunção com a disciplina de Língua Portuguesa. Utilizou-se também a obra de Weil (1999), cujo discurso ecológico, interdisciplinar e transdisciplinar foi necessário para compreender a imersão do psicodrama no Brasil, além de se tratar de um ícone na educação transdisciplinar brasileira.

No SCMB, os jovens, em sua maioria, não escolhem a carreira militar, mas são obrigados a entender os símbolos e a magnitude da instituição como um significado que vai além daqueles que os próprios discentes elegem como primários. E assim assumem, diariamente, um papel de “pseudos” soldados e/ou futuros cadetes, aprendizes de um ofício que pouco tem a ver com a maioria deles, que escolherão profissões díspares: médicos, dentistas, advogados e até artistas, dançarinos ou diretores de teatro. Para entender essas questões, optou-se pela valorização das falas dos discentes por acreditar que, assim, as construções dramáticas pudessem ser mais fidedignas às análises e às interpretações. Para o desenvolvimento do projeto, foi preciso que todos os docentes reconhecessem no psicodrama um instrumento facilitador dos vínculos.

No tratamento de dados, avaliou-se polillogicamente esses discursos, nos momentos de compartilhamento, ocorrido no final das aulas. Portanto, ao contrário

de uma discussão isolada sobre a validade da inserção do psicodrama, pesquisamos a possibilidade de abertura ao diálogo com os principais protagonistas, gerando um trabalho cocriativo, socializando os fatores impactantes, momentos em que expressavam sentimentos, impressões e processos, ressaltando momentos mais significativos.

## RESULTADOS

De acordo com Mödinger (2012, p. 14), “ser cidadão significa participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criativamente – para isso, é necessário compreender as relações humanas como complexas, diversas, situadas e historicamente construídas”. Idealizamos as oficinas conforme o criador do psicodrama, Jacob Levy Moreno. Nesse processo, o fortalecimento de vínculos torna-se uma constante, conduzindo o tema cidadania com intuito de nos fazer entender que criatividade e artes são processos inteligentes que nos tornam vivos. A criatividade, por exemplo, é uma competência facilitadora da leitura de qualquer obra artística, que não difere da leitura de qualquer texto literário. Essa percepção não é tão clara para os sujeitos, por isso utilizar os recursos psicodramáticos para entender, de forma internalizada, que ação, movimento e imagem se coadunam com o acervo de conhecimentos que o discente adquire.

Trabalhar a dança com esses propósitos é torná-la uma “dança psicodramática”, processo gerador de atitudes de valorização das produções discentes, que legitimam o ato de ser-sujeito, aproximando os discentes de suas culturas. Uma vez que o interesse pela música pop americana afasta-os de suas raízes pela intensidade com que trabalham a cultura norte americana, o psicodrama potencializa experiências que equalizam as necessidades discentes e os fazem refletir sobre os desejos, os anseios e as questões socioculturais internas e externas, contextualizando seus “saberes e fazeres” como conservas culturais ou não, segundo a própria ótica interna dos participantes. Assim, exercitam a autoconsciência e o autoconhecimento.

Definitivamente, o ato de dançar, cantar e representar são atividades que perpassam o “recinto sagrado”, silenciosamente. A sensibilidade, o sentimento e a imaginação, vez ou outra, torna-se um apelo discursivo. Embora desconsiderados pelos limites impostos pela caserna, o elo perdido com o “faz de conta” volta a imperar nas unidades militares por meio do corpo daquele que conta com um repositório de fantasia da sensibilidade e que argumenta ser necessário manter, no cotidiano, as mesmas crianças que ainda acreditam estar neles. Muitas nos mostram que o melhor da vida é dividir alegrias e tristezas com o imaginário que ela própria criou, e que ainda mantém no coração um lugar especial.

Dos resultados alcançados, pôde-se apreender que o psicodrama proporcionou a valoração da dança-teatro como um importante instrumento para a educação holística. Com essas vivências, acreditamos que o discente possa desenvolver, com

mais facilidade, ações que se pautam no criar, alterar, transferir e complementar as atividades sem ferir os estatutos internos da instituição, cujas propostas de produção dos textos devem apresentar situações apropriadas pela disciplina de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras Modernas e Redação, considerando seus diversos gêneros discursivos, bem como conciliar com as apresentações cênicas locais.

Com esse discurso, propomos uma experiência que devolve a consciência planetária nas práticas educativas, dever primordial daquele que acredita ser o propósito do ser-cidadão. E, assim, podemos inferir, pelo menos, três considerações fundamentais para obter sucesso, inclusive com o letramento. A primeira é a necessidade de oferecer uma diversidade de atividades corporais que possa ser observada pelo docente por tempo mais prolongado; a outra é ampliar o campo de ação da educação motora, para que seja mais planejada e coadunada com música e práticas populares; e uma terceira, a necessidade de os docentes oportunizarem um tempo para uma escuta sensível que possa dar vazão à espontaneidade e à criatividade, além da sensibilidade, incluindo as técnicas psicodramáticas. Técnica que deu vazão para criarem um nome simbólico para a sala de dança: “quarto de brinquedos”.

Os discentes registraram, com essa atitude, o que realmente queriam: uma construção que retratasse a meninice e o ato brincante, apostando em atividades mais deliberativas e mais flexíveis para que as criações de cada um facilitassem o retorno à condição do ser-criança. Para eles, brincar de soldado com todos os apetrechos deixados em cena, era o que mais importava. Podemos dizer que os três elementos que Moreno (1985) admitiu ser os ícones de sua teoria – a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade – foram aflorados nesse momento tão prazeroso que revelou cenas além do que se esperava. Desse modo, entendemos que o psicodrama aplicado nas artes cênicas é uma categoria do saber que, articulada com outras tantas em um ambiente escolar, eleva-se na importância porque tende a dar visibilidade a novas dimensões sociais, como classe, raça/etnia e idade/geração e muitos outros itens que interessa à escola considerar.

Para avaliar o psicodrama nesse contexto, levamos em consideração os critérios que permitiram verificar em que medida o discurso foi competente para tornar as situações emergentes bem-sucedidas e socialmente aceitáveis, como deduz Jonnaert (2010, p. 72). Os discentes normalmente se harmonizam em prol de um resultado positivo. Considerando que no compartilhamento todos disseram quanto ficaram satisfeitos com o processo, entendemos que o resultado teve ressonância grupal, não pela resposta dada pelo grupo, mas pelo desejo coletivo em continuar com os processos cocriativos.

Após verificarmos que o desenvolvimento da espontaneidade, da criatividade e da sensibilidade foi vivenciado em situações concretas, e que os manejos em prol da realização de todos os itens requeridos puderam mudar e transformar a realidade inicial, nos damos por satisfeitos. Assim, percebemos que o ato de dançar e dramatizar perpassa o sonho de qualquer cidadão. Uns o fazem, outros imaginam que fazem e

outros enganam que fazem e simulam para si mesmo que não gostam desse tipo de arte, apenas porque não acreditam na possibilidade de se expressar, ato tão humano quanto comer, beber, marchar, dormir, entre outros. Ao encenar também representamos diferentes papéis e estados de ser. Compartilhamos música, voz, espaço e expressão corporal, ambiental em um incomensurável estado transdisciplinar em que o ritual é deixado de lado, posto em um cabide para que o corpo do estudante, quase soldado, “torne-se alguém ou algo de magnitude”.

## DISCUSSÃO

No 6º ano, em especial, lida-se ainda com as múltiplas maravilhas dos contos “maravilhosos”, quase encantados, quase “faz de conta”, nos quais reis e rainhas malvadas cantam, encantam, tudo que o conto apresenta por meio dos mitos, das lendas, das fábulas e dos “contos maravilhosos”. Tudo isso encanta de uma forma ou outra, qualquer um, mesmo não sendo apreciador da dramaturgia. Com essas reflexões se estreitam os laços da educação artística e da educação motora no ato de ler e escrever, contar histórias e contar letras e números em um processo inusitado de construção de imagens de um tempo que foi e que não volta mais.

Este é um grande desafio do SCMB: aprender a dançar, encenar, cantar e tocar, além de explicar que a leitura e a escrita não é tudo que usufruímos na vida. Dançar com arte e apreço determinado e determinante em um espaço que abriga a dança que se escolhe para dançar, é quase uma obrigação, porque não podemos deixar nossos corpos se tornarem marionetes nas mãos de professores coreógrafos que almejam apenas dar um nome a uma imagem sem dono e criada ao sabor do vento.

Diante de um cenário altamente racional como é aquele apresentado nos colégios militares, dificilmente acreditar-se-ia que ali também é um espaço para um cotidiano teatralizado. O soldado encena, entra e sai de cena durante todo o cortejo em que seu corpo desfila comprimido por um coturno que recebe parte de uma fantasia, simulando uma floresta que lhe cobre o corpo enquanto brinca de soldadinho de chumbo. Esse é um dos papéis que mais encantam uma bailarina que deseja descer de sua sapatilha de ponta e experimentar, pelo menos, por alguns momentos, a possibilidade de cheirar o mato, a relva, os rios, os mares e as montanhas onde papagaios e pintassilgos cantam com os sabiás que gorjeiam o hino nacional, mesmo não sabendo a letra.

## CONCLUSÃO

Finaliza-se apresentando o psicodrama como importante instrumento metodológico. Associado às propostas inter e transdisciplinares no CMS, amplia-se a expressividade discente e facilita o ensino por competências, o ato de letrar e o protagonismo em ações individuais e grupais, além de despertar a sensibilidade lúdico-criativa e ampliar as ações socioculturais, tornando a dança, uma prática dialógica,

atendendo às necessidades institucionais. Portanto, considera-se o psicodrama uma atividade propícia para o desenvolvimento das competências criativas-espontâneas, promotoras também do desenvolvimento da sensibilidade e do autoconhecimento. Com esses dados, afirma-se que o trabalho preencheu uma lacuna no contexto da dança transdisciplinar atendendo àqueles que possuem interesse em temáticas vinculadas às artes cênicas dessa natureza. Adianta-se que o estudo é inesgotável e pode vir a contribuir para legitimar o psicodrama em outras disciplinas do currículo escolar. Uma vez que na arte tudo pode, forma-se uma rede de possibilidades cruzando culturas, técnicas, conteúdos e áreas do conhecimento até se consolidarem em uma história quase sem fim.

## REFERÊNCIAS

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. 4. ed., São Paulo: Edusp, 2003.

JONNAERT, Philippe. **Le concept de compétence revisité**. Quebec: EENAS, 2007.

LEPAGE, Chantale. “Praticar a arte dramática na escola”. In: MARCEAU, Carole; CAJAIBA, Claudio. **Teatro na escola: reflexões sobre as práticas atuais**. Salvador: UFBA, 2013, p. 9-19.

MÖDINGER, Carlos Roberto. **Artes Visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes**. São Paulo: Edelbra, 2012.

MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. São Paulo: Summus, 1985.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez, 2000.

ROJAS-BÉRMUDEZ, Jaime G. **Que es el sicodrama?**. Buenos Aires: Editorial Celcius, 1984.

ROMAÑA, Maria Alicia. **Psicodrama pedagógico**. Campinas: Papirus, 1990.

WEIL, Pierre. **Psicodrama**. Rio de Janeiro: Cepa, 1967.

## OS ESTÁGIOS SOCIOCULTURAIS DA UFRR E SUAS RELAÇÕES COM A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

**Samara Siqueira de Souza**

Acadêmica do Curso de Ciências Sociais da  
Universidade Federal de Roraima

**Edison Riuitiro Oyama**

Professor do Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal de Roraima

**RESUMO:** Neste artigo abordamos as relações que permeiam as atividades laborativas desenvolvidas pelos bolsistas vinculados aos programas PROQUALIFICA e PROACADÊMICO implementados pela Universidade Federal de Roraima, com o intuito de averiguar se os programas PROQUALIFICA e PROACADÊMICO - plasmados e inseridos no contexto mais amplo do mundo do trabalho - caracterizam formas de trabalho precário ao nível da universidade pública, como uma modalidade de política pública conduzida pelo Estado. Após análise das informações contidas nos documentos oficiais pertinentes à assistência estudantil, estágios em geral e os estágios socioculturais da Universidade Federal de Roraima, concluímos que as funções desempenhadas pelos bolsistas dos referidos programas constituem formas de precarização do trabalho, posto que os alunos não contam com vínculo empregatício devidamente legalizado, muito embora desempenhem funções administrativas próprias de trabalhadores

qualificados, mas com salários muito inferiores e, por vezes, estão alocados em áreas que não condizem com sua formação acadêmica.

**PALAVRAS-CHAVE:** precarização do trabalho; universidade pública; estágios socioculturais.

**ABSTRACT:** In this article we will discuss the relationships that permeate the work activities developed by the scholarship holders associated with the PROQUALIFICA and PROACADÊMICO programs, implemented by the Federal University of Roraima, in order to investigate if the PROQUALIFICA and PROACADÊMICO programs - embodied and inserted in the broader context of the world of work - characterized forms of precarious work at the level of the public university, as a modality of public policy conducted by the State. After analyzing the information contained in the official documents pertinent to student assistance, internships in general and the socio-cultural internships of the Federal University of Roraima, we conclude that the functions performed by the scholarship holders of these programs constitute forms of precarious work, since the students do not have duly legalized employment, although they perform their own administrative functions of skilled workers, but with much lower wages and sometimes they are allocated in areas that do not correspond to their academic training.

**KEYWORDS:** precariousness of work; public

university; socio-cultural stages.

## 1 | INTRODUÇÃO

Desde que se estabeleceu enquanto modo de produção dominante, o capitalismo conheceu algumas formas de organização (liberalismo, *keynesianismo*, neoliberalismo, etc.) que, apesar de manterem sua lógica básica, resultaram em tipos distintos de interação entre capital e trabalho. Nesta relação conflitiva, determinada pela dominação do capital sobre o trabalho, estão implicadas as crises cíclicas e, por conseguinte, as medidas tanto práticas como teóricas, de contenção e prevenção do que parece ser inerente ao próprio capital. O pensamento neoliberal, assim como a economia política empreendida por essa doutrina procura conter, prever e lidar com as crises por meio da recessão e da implementação do chamado “Estado mínimo”.

Contudo, as crises do modo de produção capitalista são estruturais e inerentes à essência contraditória desse sistema. Segundo Paulo Netto e Braz (2010, p. 157), “[...] não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise.” Assim, diante das crises do sistema capitalista, foram aprimorando-se as medidas adotadas para solucioná-las. Nesse processo de retomada da acumulação do capital, como pontuam Antunes e Alves (2004), é no campo do mundo do trabalho que são executadas as ações mais “efetivas”, as quais também têm por função recompor a taxa média de lucro.

Nesses termos, o cenário global de nossa pesquisa refere-se ao último quartel do século XX, conforme as palavras de Eric Hobsbawm: “[...] de um mundo que perdeu suas referências e saltou para a instabilidade e a crise”. (HOBSBAWM, 1994, p. 393). Por conta disso, o que está posto na análise aqui apresentada são os efeitos em escala reduzida das crises provocadas pelo modelo econômico atual. Para tanto, lançaremos mão de conceitos ligados ao que Antunes (1999) denomina de *mundo do trabalho*.

É sob a lógica da reorganização produtiva que a precarização do trabalho se transforma em uma das “soluções” mais nefastas para a *classe-que-vive-do-trabalho*. Ou seja,

O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do *desemprego estrutural*, que atinge o mundo em escala global. Pode se dizer, de maneira sintética, que há uma *processualidade contraditória* que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho *precário* e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos (ANTUNES, 2006, p. 49-50).

A precarização se concretiza, assim, nas formas de trabalho *part-time*, terceirizados, na perda parcial ou total dos direitos trabalhistas e sociais, no desempenho de múltiplas funções, em condições de insalubridade, salários mais baixos, trabalho temporário, trabalho atípico/sem vínculo empregatício. Como parceiro privilegiado do capital, também compete ao Estado a intervenção nos planos a serem implementados, na condução de políticas públicas consentâneas às necessidades e interesses da

reprodução capitalista (LUXEMBURGO, 1970). Em relação ao trabalho precário, nós o compreendemos da seguinte forma:

[...] a precarização diz respeito às condições de trabalho e está relacionada, normalmente, aos baixos salários, à ausência de benefícios sociais, a condições ambientais e de segurança precárias, a extensas jornadas de trabalho, a contratos de trabalho ilegais sem registro em carteira e à ausência de representação sindical (DIEESSE *apud* ALMEIDA, 2008, p. 3).

Nesse cenário em que se busca atenuar os efeitos das crises, a educação também vem se ajustando à lógica de valorização do capital, sendo a adoção de *estágios socioculturais*<sup>1</sup> em instituições de ensino público em nível médio, técnico e superior, uma das expressões consolidadas pelo poder estatal para contratação de mão-de-obra estudantil através de bolsas/estágios, em prol de preencher vagas de trabalho sem vínculo empregatício, e portanto, sem qualquer direito trabalhista respaldado na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

Em face do exposto, nosso objetivo com o presente estudo foi investigar se os *estágios socioculturais* caracterizam formas de trabalho precarizado, no âmbito da universidade pública, como uma modalidade de política pública conduzida pelo aparelho estatal e sob a égide do capital. Destarte, investigamos se os estágios na forma das bolsas PROQUALIFICA e PROACADÊMICO da Universidade Federal de Roraima (UFRR), configuram uma manifestação de trabalho precário. Buscamos, para isso, averiguar o discurso subjacente aos documentos, bem como as características do trabalho desempenhado pelos bolsistas. Dessa forma, nossa pesquisa caracterizou-se como um estudo de natureza descritiva e analítica (SELLTIZ et al, 1974).

Os objetos do exame foram os programas das bolsas PROQUALIFICA e PROACADÊMICO desenvolvidos no âmbito da UFRR. A técnica de pesquisa empregada consistiu na análise documental (GIL, 2002) referente aos seguintes documentos oficiais: Lei N°. 11.788, 25 de setembro de 2008, que rege os estágios no Brasil; Decreto N°. 7.234, 19 de julho de 2010; bem como as resoluções e editais das Bolsas da UFRR que respaldam a criação e manutenção desses programas na UFRR.

## 2 | A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Um conceito chave deste estudo refere-se ao *trabalho precário*, que, como salientamos anteriormente, faz parte das orientações adotadas pelo capital em meio às crises, como uma das soluções com vistas a recuperar a lucratividade. Assim, a precarização

[...] é um processo geral, que condiciona a existência de força de trabalho pós-fordista. O processo de precarização do trabalho, essa experiência de incerteza

1. Por estágios socioculturais e, conseqüentemente, os referidos Programas de bolsa/auxílio, compreendemos aqueles regidos segundo a Lei N°. 11.788, de 25 de setembro de 2008, no Art. 2º do § 2º contido na Consolidação das Leis do Trabalho-CLT, a qual regulamenta que: “Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória”, bem como as características das “Bolsas” com tal legislação.

comum do trabalho vivo pós-fordista, foi estabelecido por etapas, com mudanças, por passagens cruciais. Primeiramente, as etapas das intervenções legislativas que vêm provocando, pouco a pouco, o fracasso da edificação de todas as garantias conquistadas pelo trabalhador fordista e vêm introduzindo, de fato, a possibilidade de fazer uso da força de trabalho em regime de flexibilização (TIDDI, *apud* VASAPOLLO, 2006, p. 53).

Neste contexto, o Estado intervém de forma intensa e presente, desempenhando o papel de fomentar as conjunturas essenciais para o desenvolvimento e estabilidade do modo de produção capitalista, sendo cada vez mais apropriado e funcionando de acordo com os interesses e necessidades do capital. Com isso, ocorre a “socialização das perdas”, o financiamento público da esfera privada, a mercantilização e a privatização dos serviços públicos, que são transformados em mercadorias visando sempre o lucro.

Temos como exemplo o sistema educacional público, o qual não fica isento de tal crise, sofrendo com as reformas educacionais, a redução do orçamento que são transferidos para o capital privado e o sucateamento em todos os seus níveis, o que possibilita abertura para a implementação de modelos empresariais como a Gerência de Qualidade Total na Educação – GQTE.<sup>2</sup>

Vejamos como alguns órgãos chaves de atuação internacional enxergam a educação:

A OMC e o Banco Mundial declararam a educação como serviço, ou seja, mercadoria; é o caminho aberto para sua privatização. “Estudos rigorosíssimos” vaticinaram que a solução para a crise da educação não tinha relação com os investimentos, com o aumento das verbas, mas sim com a gestão eficiente dos recursos. Trata-se não somente de privatizar ao máximo os serviços educacionais, mas também de reduzir ao máximo os investimentos públicos e administrar os poucos recursos nos moldes das empresas privadas, com “eficiência e produtividade”. (COSTA et al, 2009, p. 110-111).

Conforme Gurgel e Godeiro (2015), no Ensino Superior, as medidas adotadas pelos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), Lula da Silva e Dilma Rousseff, o “pacote” das políticas neoliberais voltadas para educação viabilizaram legalmente abertura para a mercantilização e privatização nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e a diminuição de verbas destinadas às mesmas, concomitante ao fomento às instituições privadas. Por exemplo, tivemos o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Outras ações que promoveram o sucateamento das Instituições de Educação Superior (IES) públicas, de acordo com Lisboa (2013), foi a expansão sem planejamento adequado na infraestrutura de prédios feitos com recursos provenientes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o que acabou por comprometer o desenvolvimento e a absorção adequada no processo pedagógico pelos docentes e alunos. Tal programa também

2. “A GQT e conseqüentemente a GQTE apresenta-se como um modelo de gestão do trabalho diferenciado do taylorismo-fordismo pelo seu caráter “participativo e desalienante”. [...] A GQTE busca, através do controle dos processos, a garantia da excelência na educação. Desta forma, gerência de qualidade total na educação significa controle total do processo de trabalho escolar.” (FIDALGO, 1994, p. 66-67).

está associado a inúmeros outros problemas, como o adoecimento dos professores decorrente do acúmulo das inúmeras tarefas e metas que devem cumprir, na dificuldade para executar suas tarefas didáticas na qualidade desejada, além da contratação de professores temporários sem vínculo empregatício, o que de certa maneira acaba por enfraquecer a categoria. Ou seja,

A desconstrução da carreira docente é uma das estratégias do governo federal para acelerar o processo de privatização “por dentro” do ensino público superior no Brasil. [...] A ideia é retirar a função social da universidade e transformá-la em uma “prestadora de serviços” com foco nas demandas do mercado. (RODRIGUES; XAVIER, 2013, p. 19)

As transformações advindas da mundialização do capital trouxeram consigo reivindicações de mudanças/reformas nas instituições do Estado no contexto da ótica valorativa do capital. No campo educacional, observa-se a reconfiguração e posição socioeconômica das universidades em geral, mas em particular as instituições federais, nas quais, por exemplo, “[...] a pesquisa passa a seguir nova diretriz orientada para o atendimento da demanda econômica crescente de valorização do capital.” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 125). O que os autores estão chamando atenção é justamente para essa moderna “identidade institucional”, que passa a ser dirigida por uma racionalidade funcional a serviço de efetivar a política estatal. O que denota que os poucos recursos destinados às universidades públicas e o elevado montante direcionado para as instituições privadas não correspondem ao discurso de promover expansão nos moldes adequados, sanando as carências, na ampliação e permanência dos jovens na educação superior, mas em reorientar as instituições de educação superior aos anseios da atual ordem econômica de mercado.

Dados estatísticos confirmam o promissor e crescente aumento da rede de centros universitários no Brasil com ênfase no espaço privado, revelando que apenas 27% das matrículas em curso superior ficam na rede pública. Mencionam ainda a expansão das instituições de ensino superior privadas que ocorreu de forma assombrosa em dezenove anos (1994-2013) em cerca de 230% (GURGEL; GODEIRO, 2015, p. 24-25). A criação de uma política educacional com suporte em organizações internacionais voltada para os países considerados emergentes como o Brasil, conforme afirma Castro (2010) foi uma política pensada e implementada para toda a América Latina na década de 90, com a justificativa de agregar os que até aquele momento não eram assistidos pela educação superior.

Conforme citado anteriormente,

Os pressupostos dos documentos da Unesco endossam as políticas neoliberais no campo da educação, que iniciaram um verdadeiro processo de desmonte das universidades públicas brasileiras com investimentos cada vez mais reduzidos por parte do Estado. (CASTRO, 2010, p. 198).

Portanto, é como se diante do cenário de miséria estrutural em muitos países pobres e emergentes, devêssemos abandonar as esperanças de uma educação pública e de qualidade. É como se apenas com medidas neoliberais se pudesse

garantir o mínimo necessário que atenda o maior número de pessoas, e tudo isso sem prejuízo do mercado. Porém, ao contrário dessa promessa, o que está em questão é a captura, o desmembramento e a reconfiguração de um modo de pensar e de implementar a educação tendo como centralidade o ser humano. Em lugar disso, o pensamento neoliberal aspira a retirada de valores que são próprios do sistema educacional jogando-o na vala comum das mercadorias e serviços.

### **3 | AS BOLSAS PROQUALIFICA E PROACADÊMICO DA UFRR: UM CASO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO?**

A noção de estágios socioculturais apresentada no presente trabalho tem como suporte teórico a autora já mencionada, Ada Maria de Almeida (2008). Em sua concepção, os estágios socioculturais configuram uma expressão das medidas adotadas pelo Estado, em parceria com o empresariado e a esfera privada, com vistas a mercantilizar a educação pública. Tudo isso dentro do processo de reformas educacionais, que procura dar ares de mercado ao sistema de ensino, de modo a disponibilizar “[...] uma mão-de-obra barata, escolarizada e disposta a desempenhar com eficiência e dedicação as mais diversas funções (não necessariamente relacionadas com o curso que o estudante faz) [...]” (ALMEIDA, 2008, p. 8).

Ou seja, ao invés de subsidiar o elo entre o saber e a experiência, contribuem para adequar a educação aos interesses do capital. No caso dos programas PROACADÊMICO e PROQUALIFICA da Universidade Federal de Roraima, apesar da instituição não qualificá-los em regime de bolsas-estágios, neste estudo nós os denominamos de *estágios socioculturais* tendo por base as características que lhe são peculiares, regidas pela Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), que se destina aos estudantes de cursos presenciais, cuja matrícula e frequência sejam regulares.

Estes estágios têm por natureza a incumbência da junção do saber teórico às atividades práticas tendo em vista a contextualização curricular, sob a tutela de um supervisor, objetivando a capacitação através do aprendizado adquirido nesse período de estágio, firmado entre as partes por meio do Termo de Consentimento, visando a realização laborativa no período de 20 (vinte) horas semanais. Portanto, 4 (quatro) horas diárias na categoria de bolsista remunerado por uma bolsa equivalente a R\$535,00 (quinhentos e trinta e cinco reais) por mês, sem estabelecer vínculo empregatício. Cabendo ainda o encargo de elaborar relatórios mensais contendo o teor das atividades laborativas desempenhadas e avaliadas por seu supervisor.

Tal é o que regem as Resoluções, Editais e o Decreto Nº 7.234, 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), os quais regulamentam alguns pressupostos referentes à forma de utilização do recurso financeiro do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, outorgando autonomia às instituições educacionais na definição

dos critérios e a metodologia de seleção dos discentes a serem contemplados, considerando as necessidades e singularidades de cada instituição, vinculando-se com as ações de ensino, pesquisa e extensão.

O escopo dos mesmos pauta-se: 1) no desígnio de viabilizar democraticamente as condições básicas para permanência dos alunos nos cursos de graduação amenizando os resultados das desigualdades sociais; 2) diminuir a parcela de evasão e retenção nos cursos; 3) proporcionar a inserção social desses alunos por intermédio da educação.

A insuficiência de assistentes administrativos e a contratação de empresas terceirizadas que prestam serviços aos setores de limpeza, manutenção/técnico e restaurantes universitários, caracterizam também a precarização das condições de trabalho nas IES, por meio de baixa remuneração, atrasos de salários e contratos que violam parcialmente ou na totalidade os direitos trabalhistas inclusos na CLT.

No caso da suposta precarização do trabalho expressa pelos estágios socioculturais da UFRR (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2012a), debruçamo-nos na análise dos Arts. 1º e 2º do TÍTULO I, CAPÍTULO I da resolução N° 028/2012 – CUNI, onde se define o caráter e propósito da bolsa PROQUALIFICA, a qual caracteriza-se como:

Art. 1º – O Programa de Bolsa Administrativa (doravante PROQUALIFICA) é um programa de caráter social, que visa propiciar auxílio financeiro a discentes de cursos de graduação da UFRR, pelo cumprimento de uma carga horária mínima de 20 (vinte) horas semanais em atividades nas áreas técnica ou administrativa.

Art. 2º – A participação do discente no PROQUALIFICA constitui-se instrumento de integração social e aperfeiçoamento profissional e cultural, proporcionando-lhe complementação aos processos de ensino e aprendizagem por meio do desenvolvimento de atividades orientadas, avaliadas e vinculadas aos setores acadêmicos, técnicos e administrativos da UFRR. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2012b)

Bem como o Art. 1º do TÍTULO I, CAPÍTULO I da resolução N° 023/2012 – CUNI, o qual cria e regulamenta o Programa PROACADÊMICO:

Art. 1º – O Programa de Bolsa Permanência (doravante PROPERMANÊNCIA) é um programa de caráter social que visa propiciar auxílio financeiro a discentes com vulnerabilidade socioeconômica matriculados em cursos presenciais de graduação da UFRR, pelo cumprimento de uma carga horária de 20 (vinte) horas semanais, conforme natureza das atividades requeridas, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, com vistas à redução do índice de evasão e retenção nos cursos da UFRR, tendo por objetivo contribuir para o desempenho acadêmico.

Parágrafo único – A participação no PROPERMANÊNCIA não gera qualquer vínculo empregatício entre o bolsista e a UFRR. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2012b)

No tocante ao Programa PROQUALIFICA, em observância ao Decreto N° 7.234 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2016), o objetivo é proporcionar condições igualitárias aos discentes para continuarem sua formação universitária, contribuindo

na capacitação profissional dos mesmos, com intuito de minimizar a desistência e retenção dos alunos. Assim, no exercício do seu estágio, no prazo de dois semestres “podendo ser renovada em igual período”, os discentes devem ser lotados para desempenho em atividades acadêmicas, técnicas ou administrativas, considerando *preferencialmente* sua área de formação.

Outrossim, o Programa PROACADÊMICO visa inserir o aluno em tarefas a serem desempenhadas nos setores de ensino, pesquisa e extensão para acadêmicos em condições de “vulnerabilidade socioeconômica”. Este, com a mesma duração, mas com possibilidade de prorrogação “por um período de até mais 03 (três meses)”. Ambos os programas não implicam em vínculo empregatício (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2017).

A responsabilidade pelos Programas compete à Diretoria de Assuntos Estudantis-DAES-UFRR, ligada à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Extensão-PRAE-UFRR, que obedecendo aos ditames das resoluções elabora, publica e acompanha o andamento dos editais, seguindo os critérios de triagem tendo prioridade os alunos “oriundos de escolas públicas ou com renda familiar per capita de até 1 salário mínimo e meio”.

Assim, a DAES define que para candidatar-se às bolsas o estudante deve comprovar os itens prescritos nos editais, quais sejam: de não possuir outra formação acadêmica; estar regulamente matriculado, com desempenho acadêmico satisfatório, com no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de frequência e aprovação nas disciplinas correspondente ao semestre anterior; disponibilidade de 20 (vinte) horas semanais em conformidade com a grade curricular para a realização das tarefas; não ter sido desvinculado do programa ou demais por atuação insatisfatória justificada; inexistência de punição disciplinar no ato da homologação da bolsa ou estar em situação irregular nas instâncias da universidade ou “receita federal, serviço militar, justiça eleitoral”; não acumular outras remunerações seja qual for a origem, apenas os auxílios transporte, alimentação e reprografia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2013).

As atividades laborais exercidas pelos bolsistas nos setores acadêmico, administrativo e técnico deveriam estar relacionadas diretamente com o campo de formação de cada aluno/estagiário, mas como consta nos dois editais aqui citados há brechas nos documentos, com ressalvas de que “a alocação [...] poderá ocorrer em unidades acadêmicas, técnicas ou administrativas [...] considerando **preferencialmente** sua área de formação.” Isto é, não necessariamente estes alunos precisam ser alocados em unidades ligadas à sua formação já que um dos critérios para alocação baseia-se na análise do perfil do aluno em consonância “com as atividades apresentadas pelas solicitações de bolsistas encaminhadas à DAES/PRAE/UFRR”.

No item 1.4 do Edital Nº 142/2017-PRAE/UFRR, que tem por objetivo normatizar legalmente o remanejamento de bolsistas da lista de espera vinculados ao programa PROACADÊMICO/2017, para ocuparem as vagas ociosas do

programa PROQUALIFICA, justifica-se que no remanejamento, “As vagas da bolsa PROACADÊMICO/2017 continuam vinculadas à Resolução Nº 023/2012-UFRR/CUNI [...] tendo o remanejamento apenas efeito para fins de pagamento das bolsas”. Dando a entender que ambos cumprem a mesma função, apesar de haver algumas distinções entre os programas descritos anteriormente (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2017).

Além do trabalho desenvolvido ocorrer sem as garantias pertinentes aos direitos trabalhistas, em analogia ao estudo de caso realizado por Almeida (2008) com estudantes estagiários de duas escolas públicas, podemos inferir que ambos programas - PROQUALIFICA e PROACADÊMICO - caracterizam mais uma modalidade de atividade que visa suprir as demandas de trabalhos nessas unidades, principalmente na área administrativa da universidade, preenchidas com a mão-de-obra dos alunos bolsistas, do que oportunizar as condições necessárias para amenizar as desigualdades sociais e a capacitação profissional desses acadêmicos/bolsistas.

Por tudo isso, ao analisar o discurso contido nos documentos oficiais da instituição, referentes às bolsas PROQUALIFICA e PROACADÊMICO, identificamos evidências que configuram casos de precarização do trabalho por meio da concessão dos estágios socioculturais da UFRR. Ou seja, os estágios socioculturais se enquadram como formas de trabalho precarizado, mas que, devido à “roupagem institucional”, *acabam ganhando aparência de legalidade, implementada como uma política pública na Universidade em geral e nesse caso específico, pela Universidade Federal de Roraima.*

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ada Maria de. **O estudante do ensino médio e técnico e precarização do trabalho: perspectivas e adaptação** – um estudo de caso de jovens estagiários. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p.160. 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** 11.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n.87, p. 335-351, mai./ago., 2004.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAES**. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 25 de out. 2016.

BRASIL. Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**. Aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/)

ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

CASTRO, Alba Tereza B. de. Política educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. In: BOSCHETTI, I. et al (Orgs). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p.195-210.

COSTA, Áurea, et al. **A proletarização do professor**. São Paulo: Sundermann, 2009.

FIDALGO, Fernando Selmar. Gerência da Qualidade Total na Educação: A privatização do público. In: FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. de S. (Orgs.). **Controle da Qualidade Total**. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994. p. 63-78.

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

GURGEL, Amanda; GODEIRO, Nazareno. **A quem serve a crise da educação brasileira?** São Paulo: ILAESE, 2015.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LISBOA, Carla. **Reuni expande a precarização nas universidades**. Brasília- DF. Disponível em:<<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-538744690.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2016.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca básica de serviço social; v.1).

RODRIGUES, V.; XAVIER, F. **Ataques à carreira preparam o terreno da privatização**. Brasília- DF. Disponível em:<<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-538744690.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2016.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, EDUSP, 1974.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública brasileira no século XXI: Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco**, v.23, n.1, jun, 2013. Disponível em <[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S15154852013000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15154852013000100007&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 1 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **EDITAL Nº 06/2016 – PRAE/UFRR- BOLSA PROQUALIFICA/2016**. Divulga abertura de inscrições no processo seletivo para o ano letivo de 2016 da Bolsa PROQUALIFICA/2016, conforme Decreto n.º 7.234/2010 e Resolução n.º 028/2012-CUNI/UFRR. Disponível em:< <http://prae.ufr.br/index.php/downloads/editais>>. Acesso em: 10 de ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **EDITAL Nº 04/2017–PRAE/UFRR- BOLSA PROACADÊMICO/2017**. Divulga abertura de inscrições no processo seletivo para o ano letivo de 2017 da Bolsa PROACADÊMICO/2017, conforme Resolução n.º 023/2012-CUNI/UFRR, alterada pela Resolução n.º 024/2013-CUNI/UFRR. Disponível em:< <http://prae.ufr.br/index.php/downloads/editais>>. Acesso em: 10 de ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. **EDITAL Nº 142/2017–PRAE/UFRR- 3º REMANEJAMENTO DE VAGAS DA BOLSA PROACADÊMICO/2017 PARA A BOLSA PROQUALIFICA/2016. A Pró-Reitora de Assuntos Estudantis e Extensão da Universidade Federal de Roraima em exercício – PRAE/UFRR resolve remanejar 12 (doze) vagas da Bolsa PROACADÊMICO/2017 para a Bolsa PROQUALIFICA/2016**. Disponível em:< <http://prae.ufr.br/index.php/downloads/editais>>. Acesso em: 10 de ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Conselho Universitário. **Altera a Resolução nº 023/2012-CUni, que trata sobre o Programa PROPERMANÊNCIA**. Resolução, n. 024/2013, de 26 de dezembro de 2013. Disponível em:<[http://ufr.br/conselhos/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=135:resolucoes-2013&Itemid=403&limitstart=20](http://ufr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=135:resolucoes-2013&Itemid=403&limitstart=20)>. Acesso em: 12 de ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Conselho Universitário. Cria e aprova as normas do Programa PROPERMANÊNCIA para discentes de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Roraima. 2012a. Resolução, n. 023/2012, 29 de outubro de 2012. Disponível em:<[http://ufr.br/conselhos/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=137:resolucoes-2012&Itemid=403&limitstart=20](http://ufr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=137:resolucoes-2012&Itemid=403&limitstart=20)>. Acesso em: 16 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Conselho Universitário. Cria e aprova as normas do Programa PROQUALIFICA, para discentes de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Roraima. 2012b. Resolução, n. 028/2012, 12 de dezembro de 2012. Disponível em:< [http://ufr.br/conselhos/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=137:resolucoes-2012&Itemid=403&limitstart=20](http://ufr.br/conselhos/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=137:resolucoes-2012&Itemid=403&limitstart=20)>. Acesso em: 16 de ago. 2016.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

## TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE DIDÁTICA: UM ESTUDO A PARTIR DE TRÊS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE (2004-2010)

### **Adriana Rodrigues**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Universidade de Uberaba. E-mail: [adriana.rodrigues.pedagogia@gmail.com](mailto:adriana.rodrigues.pedagogia@gmail.com)

### **Andréa Maturano Longarezi**

Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [andrea@faced.ufu.br](mailto:andrea@faced.ufu.br)

**RESUMO:** O presente texto aborda as tendências evidenciadas na produção científica sobre didática, pautando-se na necessidade de sistematizar e conhecer o que se tem produzido sobre a área. Para tanto, realizou-se um estudo do tipo arte. Foram selecionados artigos online qualificados como sendo da didática de três programas de pós-graduação, localizados na Região Centro-oeste, que continham em suas linhas de pesquisas referências à didática. O recorte temporal foi de 2004 a 2010 e utilizou-se a perspectiva quali-quantitativa para o tratamento e análise dos dados. São apresentados os resultados referentes aos descritores nível de ensino, *locus* da pesquisa, subárea, especialidade do conhecimento e disciplinas relacionadas, foco temático, dimensões da didática, palavras-chave, que, em seu conjunto, representam o que foi privilegiado nas escolhas

e/ou delimitações das pesquisas. Chegou-se a algumas tendências constituidoras de sentido da produção científica da didática no que se refere ao seu campo investigativo e constata-se, como tendências mais expressivas, que a produção científica da didática tem priorizado como objeto de estudos, a formação e a profissionalização de professores para atuação no ensino superior, enfocando mais a área de ensino-aprendizagem, na dimensão dos fundamentos, em detrimento dos modos e condições nos quais o ensino é efetivado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Didática. Produção Científica em Didática. Estado da Arte. Região Centro-oeste.

**ABSTRACT:** The present text addresses the trends evidenced in the scientific production on didactics, based on the need to systematize and know what has been produced about the area. For this, an art-type study was carried out. Online articles were selected as didactic of three postgraduate programs, located in the MidWest Region, which contained in their lines of research references to didactics. The time cut was from 2004 to 2010 and the qualitative-quantitative perspective was used for the treatment and analysis of the data. We present the results referring to the descriptors level of education, research locus, subarea, specialty of knowledge and related disciplines,

thematic focus, dimensions of didactics, keywords, which together represent what was privileged in the choices and / or delimitations of the surveys. There have been some tendencies constituting a sense of the scientific production of didactics with regard to its field of research and it can be seen as more expressive tendencies that the scientific production of didactics has prioritized as object of studies, the formation and professionalization of teachers for action in higher education, focusing more on the area of teaching and learning, on the dimension of the fundamentals, to the detriment of the modes and conditions in which teaching is effective.

**KEYWORDS:** Didactics. Scientific Production in Didactics. State of Art. Midwest Tegiion.

## 1 | INTRODUÇÃO

Quando analisamos a educação escolar, podemos afirmar que os entendimentos sobre os conhecimentos produzidos sobre o ensino, a aprendizagem, as metodologias, as relações que são estabelecidas entre os sujeitos, os métodos avaliativos entre outros elementos constituintes da vida escolar, do seu currículo e da prática pedagógica, também são construções históricas e sociais e que, portanto, merecem estudo.

Os autores Libâneo (2011); Sguarezi (2011); Osório (2011); Veiga (2011); Oliveira, Damis (2011), entre outros, investigaram a situação da Didática e seu lugar nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas depreendendo que:

- I. em relação à Didática e às Didáticas específicas na formação profissional dos professores possuem pouca valorização em detrimento das disciplinas específicas;
- II. a Didática como disciplina, quando presente, não possui uma identidade na organização curricular e, em muitos casos, é fragmentada em organizações e denominações diversas;
- III. na concepção norteadora das Didáticas encontradas nos currículos prevalece a técnica instrumental;
- IV. o lugar da Didática está desaparecendo, corroborando para o seu desprestígio nos cursos de formação de professores, as cargas horárias reduzidas e, neste caso, sem destaque para a importância dela como disciplina, ou ainda, a sua inexistência no eixos de formação;
- V. falta de consenso na definição do objeto de estudo da área.

Essas considerações nos auxiliam na compreensão da Didática e reforçam a necessidade de considerá-la enquanto constructo forjado na relação teórico-prática estabelecida, pois as reflexões a esses e a outros questionamentos sobre a Didática no contexto não são dadas de forma a abarcá-la quanto às suas contribuições efetivas ao processo educativo escolarizado.

Para Libâneo (2014), muitos esforços têm sido encaminhados nessa direção. Ele ressalta a expressividade da produção intelectual em Didática, no que se refere

às questões teóricas e epistemológicas, do exercício da docência, das Didáticas específicas, da formação inicial de professores nos currículos, estágios e práticas de ensino, assim como, da relação Didática e cultura.

Nesse contexto, os estudos e pesquisas que enfocam o que tem sido produzido sobre didática destacam-se em importância. Para se depreender sobre que bases teóricas elas estão sendo construídas, qual relação ensino, aprendizagem e desenvolvimento, considerando que essas bases são grandes influências no tipo de Educação, de prática pedagógica e de Didática que se efetiva no âmbito escolar. Instigaram-nos a questionar a produção científica sobre didática, ou melhor, quais as tendências que têm sido priorizadas nas produções científicas e quais as contribuições para a constituição do campo didático e educacional.

Diante do exposto, identificamos a necessidade de mais estudos sobre a produção científica da didática. Para tanto, foi realizada uma pesquisa do tipo estado da arte na qual foram selecionadas as produções científicas materializadas nos artigos, do período de 2004 a 2010, dos professores de três Programas de Pós-Graduação em Educação, pertencentes à região Centro-oeste.

Na singularidade dessa produção textual, apresentamos, primeiramente, a construção e delimitação da amostra e, em seguida, as temáticas privilegiadas da produção analisada e as considerações acerca do conjunto de indicativos da tendência da produção científica sobre a didática.

## **2 | CONSTRUÇÃO E DELIMITAÇÃO DA AMOSTRA**

Para referenciar os programas foram utilizadas as denominações PPGED A, para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Instituição Federal de Ensino Superior, localizada no Triângulo Mineiro no Estado de Minas Gerais; PPGED B para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Instituição Federal de Ensino Superior situada no Estado do Mato Grosso do Sul e PPGED C para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Instituição Particular de Ensino Superior localizada no Estado de Goiás.

Vale destacar que de acordo com a definição do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o programa PPGED A, pertence à divisão acadêmica da região Centro-Oeste, embora, na divisão geopolítica brasileira esteja na região Sudeste.

A coleta de dados foi realizada a partir de consultas na internet dos artigos dos professores vinculados aos programas selecionados, do período de 2004 a 2010, que estavam disponíveis online e que haviam sido qualificados como sendo produções da didática e pertencentes ao campo investigativo, ou seja, de conhecimento novo sobre didática.

Os artigos dos três programas foram identificados a partir de consultas realizadas

no banco de dados proveniente do projeto “A DIDÁTICA NO ÂMBITO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: uma análise das pesquisas e produções no período de 2004 a 2010”, desenvolvido no período de 2010 a 2013, e contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Ressaltamos que essas consultas se constituíram em programas feitos na linguagem *SQLServer*, procedendo a mineração dos dados presentes na referida base de dados. Foram considerados os seguintes atributos dos registros que estavam cadastrados na base: (a) produções do tipo “Artigo”; (b) qualificados como sendo pertencentes à Didática; (c) campo da Didática “Investigativo”; (d) dimensões da Didática “Modos”, “Condições” e “Fundamentos”. Os conceitos de campos e dimensões da Didática que são utilizados nessa pesquisa foram elaborados por Longarezi e Puentes (2011) os quais, assim os denominam:

Consideram-se campos da Didática o disciplinar, o profissional e o investigativo. No campo disciplinar, enquadram-se os trabalhos que abordam e discutem questões relativas ao desenvolvimento da Didática como disciplina acadêmica, ou seja, questões relativas ao seu ensino. No campo profissional, estão os trabalhos relacionados à formação e profissionalização para a docência, com base nos saberes didáticos. **No campo investigativo, ficam as pesquisas que se ocupam do estudo do ensino, dos processos de ensino-aprendizagem, das relações entre ambos os processos, da prática docente e da produção do conhecimento novo sobre Didática.** (LONGAREZI; PUENTES, 2011, p. 168). [Grifos nossos].

Em relação às dimensões da Didática, os referidos autores expõem que:

[...] consideram-se dimensões da Didática os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. Os fundamentos consistem no conjunto de saberes, conhecimentos, teorias, tendências, paradigmas, ideias, pensamentos, juízos, discursos, argumentos etc. que obedecem a certas exigências de racionalidade e que são utilizadas para justificar, explicar ou embasar as ações didáticas (as condições e os modos), incluindo-se ainda os estudos relacionados ao estado da arte. As condições se enquadram em dois tipos: as externas (relacionadas à sociedade, à comunidade, à família, às políticas educacionais, à organização do trabalho pedagógico da escola etc. que condicionam as práticas) e as internas (relativas à organização do trabalho didático - ambiente educativo: espaço, tempo e recursos -aos programas de aprendizagem e ao papel educativo do processo docente). Os modos incluem os objetivos, o sistema de conteúdos, os métodos, as atividades e estratégias de aprendizagem, bem como a avaliação, isto é, as formas e maneiras de efetivar, do ponto de vista metodológico, o processo de ensino aprendizagem. (LONGAREZI; PUENTES, 2011, p. 168).

No banco de dados do projeto Panorama da Didática, existem 131 artigos, cadastrados e qualificados como sendo da área da Didática, para os três programas selecionados, conforme a Tabela 1.

Produções na área x Artigos na área			Campo investigativo				
Programas	Produções (PA)	Artigos (AA)	(AAxPA) %	Artigos (AI)	(AIxAA) %	Artigos disponíveis <i>on-line</i> (AID)	(AIxAID) %
PPGED A	526	95	18,06	53	55,79	43	81,13
PPGED B	260	22	8,46	16	72,73	16	100,00
PPGED C	81	14	17,28	11	78,57	8	72,73
<b>Amostra três programas</b>	<b>867</b>	<b>131</b>	<b>15,11</b>	<b>80</b>	<b>61,07</b>	<b>67</b>	<b>83,75</b>

Tabela 1 – Comparativo do número de artigos da área da Didática x produção total de artigos nos três programas e a disponibilidade *online*.

\*PA = Produções na área da didática. AI = Artigos do campo investigativo. AID = Artigos do campo disponíveis *online*.

Fonte: Dados obtidos na Base de Dados: <http://pesquisasemeducao.com.br/> e construção das pesquisadoras (AID).

Deste total, 80 foram classificados como sendo pertencentes ao campo investigativo da Didática, ou seja, versam sobre a produção de conhecimento novo sobre essa área. De posse da listagem dos 80 artigos do campo investigativo, realizamos outras consultas nos *sites* de buscas disponíveis na internet e captamos os que estavam disponíveis *on-line*. Obtivemos um total de 67 artigos ou 83,75%, que compuseram o *corpus* de dados da pesquisa. Dos 67 artigos, 43 foram elaborados por docentes do PPGED A, 16 por docentes do PPGED B e 8 elaborados por docentes do PPGED C.

### 3 | ELEMENTOS E ASPECTOS PRIVILEGIADOS

Apresentamos os elementos e aspectos privilegiados do mapeamento da área da Didática, na amostra analisada, evidenciando as suas tendências. Após análise detalhada de cada artigo foi possível depreender os descritores: nível de ensino, *locus* da pesquisa, subárea, especialidade do conhecimento e disciplinas relacionadas, foco temático, dimensões da didática, palavras-chave, que, em seu conjunto, representam o que foi privilegiado nas escolhas e/ou delimitações das pesquisas, os quais são enfocados nos itens, a seguir.

#### 3.1 Nível de ensino e *locus* da pesquisa

Uma análise dos dados em relação ao nível de ensino focado nas pesquisas, permite verificar que, no geral, os níveis Fundamental, Médio e Superior estão presentes nos três programas, enquanto a Educação Infantil e a Pós-graduação aparecem em menos programas.

O Ensino Superior é o nível mais abordado nos artigos sobre Didática, com 39,1%, apresentando grande contribuição para esse resultado as quantidades expressivas dos PPGED A e PPGED C que possuem quase 50% dos artigos enfocando esse nível de ensino.

No que tange ao local onde a pesquisa foi realizada são identificados o laboratório de informática e/ou ambiente virtual de ensino e aprendizagem com 23,9%; sala de aula com 13,4 % e a presença de espaços não formais com 6,0%, sendo essas produções sobre processo de ensinar e aprender em museus e em Organização Não Governamental - ONG.

Os dados nos permitem afirmar que as pesquisas analisadas não tendem a privilegiar os locais onde as práticas acontecem e, por conseguinte, temos estudos mais teóricos, mesmo que sejam teóricos sobre a prática.

Por outro lado, apesar de não terem explicitado o *locus*, os trabalhos se situam no contexto da prática educativa escolarizada, nos quais a formação inicial e a continuada de professores são estudadas na relação com a constituição da docência no Ensino Superior.

Ao analisarmos os programas, encontramos mais equilíbrio entre as produções em relação ao nível focado no PPGED B. Nesse programa, tem-se uma publicação de pelo menos um artigo para cada nível de ensino. Neste caso, as pesquisas sobre Didática, no referido programa, possuem uma abrangência maior no quesito em pauta, quando comparadas às produções do PPGED C, que enfocam apenas três dos seis níveis utilizados na análise. Vale destacar que, no PPGED B, são 11 produções provenientes de pesquisas realizadas nos locais das práticas e 5 sem especificações.

Ao estabelecer relações entre o nível de ensino focado e o *locus* privilegiado nas pesquisas, podemos notar que, no PPGED A, prevalece o enfoque no Ensino Superior com pesquisas sobre Didática, sem considerar um local específico (62,8%); ambientes virtuais e/ou laboratórios de informática com 14,0%, e sala de aula, com 16,3 %.

No PPGED B, existe maior concentração de artigos que enfocam o Ensino Médio com 31,3% e o Ensino Fundamental com 25% e, no que se refere ao local da investigação, percebemos a incidência de estudos em laboratórios de informática e/ou ambiente virtual com 56,3%, sala de aula com 12,5% e, 31,3%, sem um local especificado.

### **3.2 Subáreas, especialidades e disciplinas relacionadas**

Para a classificação da produção científica analisada, pautamo-nos na tabela de áreas de conhecimento e suas divisões elaborada e disponibilizada pela CAPES. Neste sentido, nas produções veiculadas nos artigos, a Grande Área refere-se às Ciências Humanas, à Área do Conhecimento à Educação e as Subáreas e Especialidades são as especificadas nas apresentações e discussões dos resultados, expostos na Tabela

2, a seguir.

Subárea	Especialidade	Valor absoluto	%
ENSINO- APRENDIZAGEM	Avaliação da aprendizagem	1	3,7
	Métodos e técnicas de ensino	27	52,9
	Teorias da instrução	22	43,1
	Tecnologia educacional - TIC	2	3,9
	<b>Subtotal</b>	<b>51</b>	<b>76,1</b>
TÓPICOS ESPECÍFICOS EDUCAÇÃO	Educação permanente	14	20,9
	<b>Subtotal</b>	<b>14</b>	<b>20,9</b>
	Currículos específicos para níveis e tipos de educação	1	1,5
CURRÍCULO PLANEJAMENTO AVALIAÇÃO	Avaliação de sistemas	1	1,5
	<b>Total geral</b>	<b>67</b>	<b>100</b>

Tabela 2– Subárea e especialidade de conhecimento – Geral dos três programas.

Fonte – Dados da pesquisa, 2015.

O conhecimento da Didática na amostra analisada assume a predominância em quatro subáreas de conhecimento: Ensino-aprendizagem, com a maior participação, em 76,1%; Tópicos específicos da Educação com 20,9%; Currículos com 1,5% e Planejamento e avaliação com 1,5%.

Esse resultado permite verificar que as especialidades Métodos e Técnicas de Ensino e Teorias da Instrução, juntas, totalizam 96% da subárea de Ensino-Aprendizagem, o que implica em assumir 73% do total dos 67 artigos. Por sua vez, a especialidade Educação Permanente – Formação de professores - tem 20,9% do total. Neste caso, as três especialidades juntas totalizam 94% das intenções de pesquisas na em estudo.

Vale destacar a dispersão na especialidade Teorias da instrução. Neste caso, temos uma centralidade para os modos de se ensinar e uma dispersão nos fundamentos desses modos de ensinar.

Em relação às proposições de ensino de matemática e física, elas referem-se, em sua maioria, à utilização de tecnologias computacionais, sejam elas na forma de softwares educacionais específicos de ensino-aprendizagem de Matemática, como o *Cabri-Geometre*, o *Aplausix* ou Objetos de aprendizagem, ou ainda, de ambientes virtuais de aprendizagens, e, em alguns casos, ambientes de realidade aumentada, para o ensino de física.

Vale destacar que, em contraposição às constatações elencadas, temos a inexistência de tecnologia computacional no ensino dos demais conteúdos e disciplinas abordadas. Isso nos remete à necessidade de formações e implementações governamentais que enfoquem o uso das tecnologias computacionais no ensino das

diversas matrizes de conteúdos escolares, haja visto, a crescente informatização dos setores de serviços e utilidades profissionais e pessoais.

Outro aspecto que merece atenção são as produções referentes à Educação a Distância - EaD, nas quais não foi percebida a intenção de proposição Didática de ações para o ensino com tecnologia e sim, algumas explanações teóricas sobre o contexto da EaD e a interdisciplinaridade. Essa constatação será reforçada na análise das Palavras-chave e dos objetivos constantes nos artigos analisados.

Em relação às disciplinas associadas às subárea e especialidades, os dados sinalizam as tendências dos estudos associadas aos métodos ou modos de ensinar e aprender Matemática e Física e aos seus fundamentos, assim como, os fundamentos da formação de professores.

### 3.3 Dimensões da Didática

A área da Didática considerada a partir das dimensões do campo investigativo, possui expressividade nas pesquisas relacionadas à dimensão dos fundamentos (41,79%), seguida das dimensões modos (23,88%) e condições (34,33%). Cruzando essas informações com os focos temáticos evidenciados, observa-se o predomínio de estudos que enfocam teoricamente a formação de professores, assim como, na dimensão dos modos aparecem os Métodos de ensino.

Ao analisarmos os dados, verificamos que as produções nos referidos programas possuem a dimensão Fundamentos prevalecendo com 41,79%. Isso significa muitos estudos sobre as teorias, paradigmas, corpo de fundamentos do ensino e da formação dos professores.

Especificamente no PPGED C, não há publicações das dimensões Condições e Modos, contribuindo para que o programa se apresente com desequilíbrio na produção do campo investigativo. O PPGED A, por sua vez, possui uma distribuição mais equilibrada em relação às dimensões, evidenciando um pouco mais a dimensão Fundamentos.

Vale destacar que, no PPGED B, temos a maior ocorrência percentual das dimensões Condições e Modos. Isso, em nosso entendimento, pode justificar o fato de as temáticas de maior expressividade, vistas anteriormente, serem propositivas com o estudo de modelamento de materiais didáticos e estratégias de ensino, também, com as especificidades das áreas do conhecimento que são mais presentes na produção acadêmica do programa, como a Física e a Matemática.

Fazendo um cruzamento de dados, as dimensões da Didática e as informações constantes sobre o Foco Temático apresentam as condições e modos corroborados pelas temáticas dos estudos, com tendência para a proposição de materiais didáticos e/ou metodologias do ensino, tanto no PPGED A como no B.

Outro aspecto a se destacar, é a inexistência de produções com enfoque propositivo de estratégias vinculadas a materiais didáticos para o ensino de outras áreas do conhecimento. Essa constatação sinaliza uma carência de construções

científicas para subsidiar o trabalho do professor das outras áreas do conhecimento, haja vista a centralidade da Matemática e Física na produção da área da Didática na região.

### 3.4 Palavras-chave

No geral dos três programas, a produção da Didática evidencia três grupos, de palavras-chave como apresenta a Tabela 3.

Descritor	Valor Absoluto	%
Metodologia/estratégias de ensino	25	12,4
Conteúdo escolar	22	10,9
Educação	20	10,0
Professor	42	20,9
Tecnologia (TIC's)	41	20,4
Teoria	45	22,4
Temas diversos	6	3,0
<b>Total</b>	<b>201</b>	<b>100,00</b>

Tabela 3 – Distribuição das palavras-chave constantes nos artigos – Geral dos três programas.

Fonte – Dados da pesquisa, 2015.

No primeiro grupo, com frequências acima de 40, estão os três descritores com mais destaque, que são: Professor (20,9%), Tecnologia (20,4%) e Teoria (22,4%), totalizando 125 artigos. No segundo grupo, com frequências acima de 20, estão os descritores Metodologia/Estratégia de Ensino (12,4%), Conteúdo Escolar (10,9%) e Educação (10%), totalizando 67 artigos e, no terceiro grupo, temos os Temas Diversos representando 3,0% do total da produção da área.

Fazendo uma análise de cada programa de forma individual encontramos no PPGED A, uma tendência de concentração das palavras-chave nos descritores Professor 28,8%, Teoria com 20,8% e Tecnologia com 16%. O menor percentual com 6,40% refere-se ao descritor Conteúdo Escolar.

Esses resultados confirmam a informação obtida, quando foram classificadas as produções utilizando-se os títulos dos artigos científicos, na qual há uma tendência de concentração das produções do PPGED A, considerando as dimensões da Didática Fundamentos em detrimento a Modos e Condições.

No PPGED B, temos um total de 48 palavras-chave com destaque para o descritor Tecnologia com 21,9%, seguido de outros dois descritores, ou seja, Metodologia / Estratégia com 16,67% e Conteúdo Escolar com 25%. O descritor Professor tem uma evidência pequena nesse programa, cujas pesquisas são mais direcionadas a investigar “o como” e “o quê” ensinar e as condições de efetivação desse ensino. O grande destaque é para os Modos e as Condições de se efetivar o ensino.

No PPGED C observa-se apenas uma ocorrência para a tipologia de Educação,

ou seja, a Educação a Distância. Isso pode ser tomado como indicador associado ao fato de as pesquisas serem de cunho mais teórico sobre o ensino. Diferentemente, no PPGED B, o enfoque maior fica a cargo da Teoria Conteúdo Escolar com proposições de atividades e experimentos didáticos de conteúdos escolares, no caso de Matemática e Física.

Essa relação pode ser percebida também, ao se analisar o descritor Tecnologia. Esse grupo está representado por Palavras-Chave mais genéricas como Tecnologia e Educação, ao passo que, no PPGED B, a representação está mais direcionada aos próprios softwares utilizados no ensino de conteúdo escolar.

No PPGED A, temos a predominância de Fundamentos da Tecnologia e o seu uso no ensino, sendo representado por palavras-chave amplas como Cibercultura, Educação e Tecnologia, como também, Objeto Virtual de Aprendizagem e Realidade Virtual Aumentada.

### 3.5 Foco temático

Nesse estudo, pautamo-nos em foco temático como o ponto de convergência das discussões do artigo. Pode parecer, à primeira vista, que o foco temático e o conteúdo ou disciplina abordados sejam simultâneos, mas a temática central pode ser bem diversa da disciplina curricular enfocada, ou ainda, do conteúdo de ensino abordado.

No geral do três programas, os artigos abordam várias temáticas, desde a formação de professores para atuação no Ensino Fundamental, Médio e na universidade; a formação continuada; a produção de materiais didáticos e a proposição de estratégias para o ensino de ciências; matemática e física; o uso das TIC's, construção e utilização de ambientes virtuais e simuladores de realidade virtual no ensino da física; a avaliação, o currículo e a aprendizagem no âmbito das necessidades especiais; a Didática e a instrumentalidade jesuítica em um contexto histórico da formação da Educação brasileira e Educação na modalidade a distância.

Após levantarmos as várias temáticas enfocadas nos estudos analisados, procedemos à normalização das mesmas para eliminar sinônimos e aglutinar focos afins classificamos com base no foco mais expressivo, para a tendência do artigo em relação à temática (Tabela 4).

<b>Foco Temático</b>	<b>Valor Absoluto</b>	<b>%</b>
Aprendizagem, avaliação e/ou currículo	10	14,93
Didática	3	4,48
Educação a distância	3	4,48
Formação de professores	26	38,81
Material didático	2	2,99
Proposição de ações didáticas para o ensino	13	19,40

TIC's, <i>softwares</i> e ambientes virtuais	10	14,93
<b>Total Geral</b>	<b>67</b>	<b>100,00</b>

Tabela 4 – Foco temático das produções – Geral dos três programas.

Fonte – Dados da pesquisa, 2015.

No detalhamento por programa, depreendemos no PPGED A a tendência para a Formação de Professores (44,19%) e Proposições de Ações Didáticas para o Ensino (16,28%).

No PPGED B, contamos com 16 periódicos que abordam o ensino de Matemática, dos quais a maioria enfoca o uso de softwares no ensino de Geometria e/ou Álgebra, ou ainda, de constatações de concepções algébricas ou da formalização matemática presente na argumentação lógica, necessária para a aprendizagem; alguns artigos abordam o ensino de conceitos de Física, em ambientes virtuais e modelagens de softwares para a aprendizagem de ondas e oscilações.

No PPGED C, 37,5% dos artigos abordam e discutem, do ponto de vista teórico, as práticas pedagógicas e as de avaliação no contexto da aprendizagem escolar; 25% enfocam os fundamentos do uso das tecnologias da informação e comunicação e trazem algumas indicações sobre sua utilização como inovação pedagógica e, 37,50%, enfocam a formação de professores no âmbito mais dos Fundamentos e dos Modos.

#### 4 | TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na produção científica analisada, foi possível constatar a centralidade da Formação de Professores, nos focos temáticos, da produção científica da Didática, como na maioria de todas as sínteses elaboradas.

Percorrendo os resultados das sintetizações, depreende-se que, considerando a subárea, especialidade e disciplina, tem-se a formação inicial constante na especialidade Teoria da Instrução e Formação Continuada expressa na especialidade Educação Permanente, totalizando 16 ocorrências. No que tange às Palavras-chave, constata-se o predomínio de 42 ocorrências para professor, em sua maioria sobre a formação e profissionalização docente, com ênfase nos saberes docentes, na identidade do professor e de sua atuação. No entanto, as Palavras-chave não refletem Condições ou Modos de sua atuação.

Fazendo um cruzamento das dimensões com as Palavras-Chave referentes ao descritor Professor, apresentam-se em destaque os Fundamentos teóricos da formação profissional do professor, com poucas evidências de Modos; aparecem poucas ocorrências para a Prática Docente e nenhuma para as condições externas que influenciam essa área de atuação. O conhecimento didático apresenta-se com poucas discussões dos fatores que influenciam a formação e atuação do professor, principalmente os externos, como as políticas, as relações sociais que são estabelecidas

fora do âmbito da escola e, por conseguinte, as influências culturais.

Com base no exposto, desvela-se que o conhecimento da Didática se tem pautado em estudos sobre a formação dos professores desvinculada de sua ação docente, em que são poucas as pesquisas que investigam essa formação no contexto da aplicação, ou seja, na escola em seu ato produtivo, em sua atividade.

Essas constatações evidenciam um pouco da distância entre o que se tem pesquisado sobre a formação de professores, no caso da amostra analisada, predominando a dimensão dos Fundamentos. Nesse sentido, o conhecimento didático produzido não tem repercutido na estruturação pedagógica, o que, em nosso entendimento, agrava, ainda mais, a situação da formação do professor e do aluno do Ensino Básico. Sem ignorar as dificuldades pelas quais a educação e as licenciaturas vêm se deparando, precisamos buscar novas perspectivas, que não podem ser efetivadas sem as reflexões e ações necessárias que resultem em espaços para o didático na formação docente. Torna-se importante, dessa forma, um repensar sobre a identidade da produção científica da Didática na atualidade, quais as suas responsabilidades, qual o profissional que se deseja formar, em que instâncias e sobre qual base de educação, sociedade e de homem.

## REFERÊNCIAS

- LIBÂNIO, José Carlos. Panorama do ensino, da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, Andréa. M; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Panorama da Didática: Ensino, Prática e Pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2011, p. 11-50.
- LIBÂNIO, José Carlos. Didática e docência: formação e trabalho de professores da educação básica. In: CRUZ, G.B.; OLIVEIRA, A. T. C. C.; NASCIMENTO, M. B. C. A.; NOGUEIRA, M.A. (Orgs.). **Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2014.
- LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Pesquisas e produções sobre didática no âmbito da pós-graduação. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Panorama da didática. Ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2011, p. 165-191.
- OLIVEIRA, E.G.; DAMIS, T.D. Planejamento: processo de organização e de sistematização da prática de didática na formação de professores. In: LONGAREZI, Andréa. M; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Panorama da Didática: Ensino, Prática e Pesquisa**. Campinas: Papyrus, p. 115-164.
- OSÓRIO, A.M.N. O (des)lugar da didática em instituições federais de ensino superior. In: LONGAREZI, Andréa. M; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Panorama da Didática: Ensino, Prática e Pesquisa**. Campinas: Papyrus, p.73-100, 2011.
- SQUAREZI, Nilza de Oliveira. As abordagens da Didática nos cursos de licenciaturas. In: LONGAREZI, Andréa. M; PUENTES, Roberto V. (Org.). **Panorama da Didática: Ensino, Prática e Pesquisa**. Campinas: Papyrus, p. 51-71, 2011.
- VEIGA, I. P. Inovações e Projeto Político - Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, dezembro 2003, v. 23, n. 61, p. 267- 281. Acesso em: 03 jan. 2011.

## A PROBLEMÁTICA DO LIXO: UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA DA ESCOLA RUI BARBOSA EM PINHAL GRANDE /RS

### **Ivani Belenice Dallanôra**

Professora de Educação Básica e Mestranda em Geografia pela UFSM. ivanidallanora@yahoo.com.br

E. E.E.B. RUI BARBOSA

### **Cibele Pase Liberalesso**

Professora de Educação Básica e Mestre em Geografia pela UFSM. Cibelep12011@hotmail.com

E. E.E.B. RUI BARBOSA

### **Marilene Scapin**

Professora de Educação Básica e Mestre em História pela UNISINOS. marilenescapin@hotmail.com

E. E.E.B. RUI BARBOSA

### **Thaís Vendruscolo**

Professora de Educação Básica e Graduada em Matemática. thaivendruscolo@gmail.com

E. E.E.B. RUI BARBOSA

### **Zenita Maria Uliana Posser**

Professora de Educação Básica e Especialista em Psicopedagogia. zenita.up@hotmail.com

E. E.E.B. RUI BARBOSA

**RESUMO:** Este artigo relata a experiência pedagógica que teve como objetivo sensibilizar e conscientizar os alunos da EJA da Escola Estadual de Educação Básica Rui Barbosa localizada no município de Pinhal Grande/RS sobre a importância de dar o destino correto ao “lixo”, além da sua reutilização, a

fim de proporcionar melhor qualidade de vida, diminuindo os impactos ambientais. Inicialmente foi realizada uma exploração teórica e conceitual através de pesquisas sobre a temática. Após foram realizadas oficinas de reciclagem com materiais coletados pelos alunos e entrevista com um “catador” de lixo do município. Ao término do projeto, foi disponibilizado um momento de socialização, no qual cada turma apresentou seus trabalhos. Visando integrar a comunidade escolar com a sociedade o projeto foi divulgado através da rádio comunitária e de uma seção pública realizada na escola com o Poder Legislativo.

**PALAVRAS- CHAVES:** Educação Ambiental; Protagonismo social; Cidadania.

## 1 | INTRODUÇÃO

“Desde que o homem existe, existe a educação, entendida como processo de transmissão aos mais jovens dos conhecimentos adquiridos [...]”. (CAROTENUTO, 2013, p.23). Nesta perspectiva, nossas práticas pedagógicas através de atividades interdisciplinares, podem ser trabalhadas a partir do contexto social em que a escola e os alunos encontram-se inseridos, levando-os a compreender a realidade presente, instigando-os a interagirem como cidadãos participativos. E assim é que se

apresenta a construção de uma nova pedagogia, que segundo Meneghetti (2015, p. 5) “é a arte de formar o homem pessoa na função social”. Este mesmo autor reforça que o “escopo prático é educar o sujeito a *fazer e saber a si mesmo: fazer uma pedagogia de si mesmo como pessoas líderes no mundo; educar um Eu lógico histórico com capacidades e condutas vencedoras*”. (MENEGETTI, 2015, p. 21)

Partindo do princípio de “educar”, desenvolveu-se a educação ambiental como tema interdisciplinar dentro da situação local, vivenciada pelos alunos. Deste modo, apresenta-se como a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (LDB, 1996, II).

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (PCNs) deve ser trabalhada de forma transversal e interdisciplinar. É de grande relevância seu estudo como forma de conscientização dos nossos educandos para que estes sejam multiplicadores de ações envolvendo a preservação ambiental. Dessa forma, Gregório; Lisovski (2015) enfatizam que os educadores devem trabalhar em conjunto para auxiliar os educandos a construir conhecimentos significativos sobre o que é Meio Ambiente, permitindo compreender o ambiente em que vive, levando-os a atuar de forma crítica na resolução de problemas de ordem ambiental, social, político e cultural.

Meneghetti (2015, p. 73) enfatiza que “para educar é indispensável reestabelecer o valor e a dignidade pessoal de cada um, porque é da responsabilidade pessoal cumprida que nasce uma nova ordem social para a vida humana”.

Este trabalho envolvendo a Educação Ambiental teve como objetivo principal sensibilizar os alunos da EJA da Escola Estadual de Educação Básica Rui Barbosa, do município de Pinhal Grande, localizado na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul integrante da Quarta Colônia de Imigração Italiana sobre a necessidade e a relevância de dar o destino correto ao “lixo” produzido, assim como instigá-los a serem protagonistas desta atitude perante a comunidade local. Especificamente buscou-se: (a) despertar o interesse pela temática e promover momentos de pesquisa para que os alunos conheçam os impactos causados pelo “lixo”, bem como a importância da coleta seletiva e o seu destino correto; (b) instigar os alunos para o estudo sobre como é realizada a coleta seletiva no município; (c) Fomentar a criatividade para demonstrarem como pode ser reutilizado os materiais de descarte e (d) Levar o conhecimento para a sociedade e aos poderes constituídos a problemática estudada e as ações desenvolvidas para que ambos possam contribuir para preservação ambiental.

O desenvolvimento deste trabalho ocorreu no primeiro semestre de 2016 nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de atividades em todas as turmas envolvendo todas as áreas do conhecimento, bem como a direção, alunos, professores e a comunidade pinhalgrandense.

Metodologicamente foi exposto aos alunos o filme “lixo extraordinário” na perspectiva de sensibilizá-los. Posteriormente foi feito o aporte teórico sobre o tema

com várias pesquisas para embasar as atividades desenvolvidas no projeto. Dando sequência realizaram-se oficinas integrando teoria e prática sobre formas de reutilização de materiais recicláveis. A seguir foi proporcionado momentos de socialização, em que os alunos apresentaram suas produções. Foi realizada também uma entrevista com um dos “catadores” de “lixo” do município que relatou sobre o trabalho que desenvolve. Partindo de suas colocações, os alunos perceberam a importância do projeto expandir à comunidade, o que proporcionou a ida dos mesmos até a Rádio Comunitária, assim como o convite ao Poder Legislativo para discutir a problemática na escola para projetar ações para a comunidade pinhalgrandense.

Diante disto, é importante ressaltar que este trabalho tem caráter social e educativo, a fim de sensibilizar os alunos sobre a reutilização do “lixo” como estratégia para diminuir o impacto ambiental, causado pelo consumo exagerado e desnecessário. Meneghetti (2005, p. 41) ressalta que “sensibilidade também significa “maior necessidade”. Um indivíduo é sensível por que tem maior necessidade de certo tipo de realidade”.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

Atualmente, diante do processo de desenvolvimento industrial no mundo, o ser humano encontra-se inserido em uma sociedade do consumo. Este, quando praticado de maneira exagerada contribui para a aceleração da degradação ambiental no planeta. Como os centros urbanos nas últimas décadas vêm acolhendo um número elevado de pessoas, os problemas ambientais encontram-se mais salientes. Entre estes se destaca o “lixo”, que quando não coletado de forma correta, contribui para intensificar a degradação ao meio ambiente e a saúde humana.

A preocupação com a conservação dos recursos naturais começou quando se identificou que a sociedade do consumo levaria a limitação desses. Nesta ótica, a Educação Ambiental e os debates junto aos problemas de gestão dos bens naturais vêm ganhando relativo destaque, nos mais diversos cenários e contextos. Segundo Meneghetti (2015, p.15) “É preciso saber trabalhar, oferecendo aos outros a possibilidade de compreender e depois renovar-se e incentivar-se”.

A escola deve ser a principal difusora da Educação Ambiental, e os alunos são os principais precursores dessa difusão de ideias ambientais que possam ser propagadas, ensinadas e discutidas por toda a comunidade. Logo, diante desta nova organização da sociedade e das formas de relacionamento com o meio ambiente que se tem vivido nos dias atuais, a escola enquanto instituição de ensino deve estar comprometida e engajada diariamente e constantemente com a preservação ambiental, ajudando os alunos a construir uma consciência local, regional e global a partir da Educação Ambiental.

A Educação Ambiental começou a emergir a partir do grande avanço tecnológico surgido após à década de 70, quando os seres humanos começaram de um modo

desenfreado a se beneficiarem dos recursos naturais sem tomarem consciência do impacto irreversível que poderiam causar ao meio ambiente. Sendo assim, ao estudar a questão ambiental não se pode resumí-la apenas a um fenômeno natural, pois para compreendermos o processo de desequilíbrio do meio ambiente devemos considerar a estrutura social que se encontra presente.

O homem desde seus primórdios sempre manteve relações com a natureza, sendo que estas relações davam-se de forma harmônica, retirando dela apenas o necessário para sua sobrevivência. Neste contexto, que se encontra a Educação Ambiental diante da sociedade, em busca de um novo sistema de produção capaz de recriar a união entre o homem e natureza.

Segundo Meneghetti (2015, p.60)

O nosso planeta não é tão simples como está escrito nos textos históricos, científicos, etc. Por exemplo, nós conhecemos a história das colonizações, realizadas pela descoberta da América, em 1492. Através do processo das colonizações, substancialmente, as culturas europeias foram clonadas e transportadas.

A partir dessa relação desarmônica entre o homem e a natureza, a Educação Ambiental tem importante papel no processo de integração dos educandos, da comunidade escolar e da sociedade para a proteção dos recursos naturais, na busca da conscientização para que futuramente possam usufruir de melhores condições ambientais.

Na sua vertente escolar, a Educação Ambiental é importante e imprescindível que seja trabalhada de maneira interdisciplinar, pois tudo que se faz reflete no meio ambiente e deve ser trabalhado de forma integral. A natureza precisa ser tratada como parte da sociedade, não apenas como um recurso a ser apropriado.

### 3 | RESULTADOS

Segundo PCNs (1998) o ensino deve ser organizado de forma a proporcionar oportunidades para que os alunos possam utilizar o conhecimento sobre o Meio Ambiente, compreendendo a realidade por meio do exercício da participação em diferentes instâncias: nas atividades dentro da própria escola e nos movimentos da comunidade.

Nessa perspectiva colocada pelos PCNs é que este projeto tomou forma e foi desenvolvido, onde os protagonistas foram os alunos. Para estes foi proporcionado a compreensão teórica, conhecimento, envolvimento e a apropriação da questão ambiental, buscando solucionar os problemas ambientais locais a partir da mobilização da comunidade e do poder público. Este trabalho ocorreu em algumas etapas que serão descritas. Inicialmente os alunos assistiram o “filme extraordinário” que mostra o cotidiano de pessoas que tiram seu sustento com o “lixo” e como é possível transformar o mesmo em arte. Após, os professores introduziram a temática com os alunos trazendo questões para debate a partir do filme.

Em um segundo momento os alunos foram orientados para a realização de pesquisas em livros, revistas, jornais e internet sobre a questão dos 3 Rs da reciclagem. (figura 1).



Figura 1 - Alunos realizando pesquisa no laboratório de informática.

Fonte: foto capturada por Cibele Pase Liberalesso, 2016.

A atividade contribuiu para que os alunos tenham consciência de que reduzir o consumo, reaproveitar e reciclar materiais que acabam tendo como destino o “lixo” é uma urgência nos dias atuais. Também foi pesquisado o tempo de decomposição de materiais que são descartados e considerados “lixo” no nosso cotidiano como, por exemplo, papel, plástico, vidro, madeira, óleo de cozinha, borracha, fralda, pneu, nylon, pano, chicle, entre outros, bem como pesquisas referentes as doenças que o mesmo pode causar aos seres humanos quando depositado em locais inadequados. Na sequência, foram produzidos cartazes para exposição na escola. (figuras 2 e 3).



Figuras 2 e 3 - Alunos confeccionando cartazes.

Fonte: fotos capturadas por Cibele Pase Liberalesso, 2016.

Após o trabalho teórico foi realizado com os alunos oficinas de reutilização de materiais recicláveis. Cada turma realizou um tipo de atividade, mostrando como é possível transformar o que consideramos lixo em obra de arte e também em uma fonte de renda, além de diminuir o impacto ambiental.

Nas oficinas foram confeccionados, pufs, poltronas, brinquedos de garrafas pet; tapetes com restos de retalhos e saco de batatinha; vasos para enfeite com caixas de leite; porta canetas, cestas, caixas feitas de jornal; garrafas de vidro foram decoradas e

transformadas em adornos; poços produzidos com pneus usados e restos de madeira foram utilizados para embelezar o pátio da escola. (figura 4 e 5).



Figura 4 e 5 – Alunos reutilizando materiais recicláveis.

Fonte: fotos capturadas por Cibele Pase Liberalesso, 2016.

Durante as oficinas os alunos realizaram um levantamento para identificar a procedência dos materiais que estavam sendo utilizados. Também uma turma realizou uma entrevista com um “catador” de “lixo” do município para conhecer seu trabalho e as dificuldades encontradas para o desenvolvimento desta atividade. (figura 6).



Figura 6 - Alunos realizando a entrevista com “catador” de “lixo” do município.

Fonte: fotos capturadas por Cibele Pase Liberalesso, 2016.

No decorrer da entrevista o senhor colocou que trabalha nesta atividade todos os dias e com a coleta arrecada mais de um salário mensal. Salientou que encontra dificuldades, pois algumas pessoas do município ainda não tem a consciência de separar o lixo em casa e também a falta de ter um lugar adequado para armazenamento, o que faz com que em dias de chuva, perca boa parte do material e em dias de vento, papéis e plásticos são espalhados para o pátio dos vizinhos, que reclamam da situação.

Ao término das oficinas foi oportunizado um momento de socialização na escola. Cada turma apresentou a comunidade escolar o que produziu, expondo oralmente os trabalhos teóricos, explicando as etapas de produção dos trabalhos artesanais, destacando quanto e o que de material foi utilizado. (figura 7 e 8).



Figura 7 e 8- Socialização com a comunidade escolar das atividades desenvolvidas.

Fonte: fotos capturadas por Cibele Pase Liberalesso, 2016.

Também os alunos mobilizaram-se para divulgarem o trabalho desenvolvido em sala de aula à comunidade local. Esta iniciativa levou-os a rádio comunitária da cidade com o objetivo de falar sobre o projeto realizado na escola e da importância de cada um fazer sua parte dentro de casa, separando o lixo produzido para facilitar o trabalho de “formiguinha” realizado. (figura 9).



Figura 9- Alunos realizando exposição do trabalho na Rádio Comunitária.

Fonte: fotos capturadas por Cibele Pase Liberalesso, 2016.

O projeto foi socializado com o Poder Legislativo, buscando integrar a instituição de ensino e a sociedade, através das práticas educativas e da construção de novos conhecimentos que possibilitem melhor qualidade de vida para todos. Dentro desta premissa Meneghetti (2014) ressalta que um dos valores principais do humanismo encontra-se na socialidade, em que o indivíduo, um ser social, em sua atividade e existência deve sempre fazer evolução em conjunto com os outros, empenhados na construção da dignidade.

Esta integração escola e sociedade deu-se através de uma “sessão especial” que ocorreu nesta instituição, onde foi exposto aos vereadores como o projeto foi desenvolvido. Cada turma fez perguntas relevantes sobre o tema, sendo estas debatidas pelos legisladores, os quais apresentaram possíveis ações que poderiam ser realizadas para contribuir na preservação ambiental. (figura 10).



Figura 10- Sessão Especial do Poder Legislativo na escola.

Fonte: fotos capturadas por Cibele Pase Liberalesso, 2016.

Os alunos ressaltaram a importância de serem colocadas na cidade, lixeiras “coloridas” que facilitam a coleta seletiva do “lixo”, o que contribuirá também na sensibilização da população. Além disso, colocaram também a situação que o “catador” de “lixo” entrevistado vive sem ter um local adequado para o trabalho, sugerindo um olhar especial para essa questão. Cada vereador manifestou-se, relatando que a preservação ambiental é lei e é dever do município legislar para sua concretização. Ressaltaram que o orçamento municipal deve prever recursos para ações voltadas para a coleta seletiva do “lixo”.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental historicamente é um campo teórico em construção e deve ser trabalhada no contexto atual, procurando exercitar uma visão crítica, comprometida com uma educação dialógica, participativa e emancipatória, visando a construção de um mundo melhor e de uma sociedade mais sustentável.

Com este trabalho buscou-se o envolvimento da educação escolar com ações voltadas para a comunidade onde a escola está inserida, contribuindo para a mudança de hábitos e atitudes. Assim o ser humano torna-se protagonista do seu destino.

Desta forma, ao se trabalhar a Educação Ambiental, voltada para o reconhecimento dos direitos e deveres de cada um, estamos formando cidadãos conscientes e comprometidos.

#### REFERÊNCIAS

ABO. Cultura e Educação: **Uma nova Pedagogia para a Sociedade Futura**. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Presidência da República**. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 26 de julho de 2016.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAROTENUTO, M. **A Paidéia Ôntica: dos Sumérios a Meneghetti**. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2013.

GREGÓRIO A.; LISOVSKI L. A. Educação Ambiental: Concepções e práticas na Educação de Jovens e Adultos de diferentes escolas do Noroeste do Paraná. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em educação em Ciência. 2015. Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro. UFRJ. 2015. p.1-12. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiiienpec/>. Acesso em: 15 jul. de 2016.

MENEGHETTI, A. **Arte, sonho e sociedade**. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2015.

\_\_\_\_\_. **Do Humanismo Histórico ao Humanismo Perene**. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Ontopsicológica**. 3.ed. Recanto Maestro: Ontopsicológica Editora Universitária, 2014.

## O VALOR DA MARCA E A PERCEPÇÃO DO INTANGÍVEL: CAMPANHAS NATURA

### **Daiane do Rosário Martins da Silva**

Universidade Federal de Goiás  
Catalão - Goiás

### **Mirian Sousa Moreira**

Universidade Federal de Goiás  
Catalão - Goiás

### **Ana Clara Ramos**

Universidade Federal de Goiás  
Catalão - Goiás

### **Carla Mendonça de Souza**

Universidade Federal de Goiás  
Catalão - Goiás

### **Allana Dalila Costa Rodrigues Lacerda**

Universidade Federal de Goiás  
Catalão - Goiás

### **Liliane Guimarães Rabelo**

Universidade Federal de Goiás  
Catalão - Goiás

### **Rafael Silva Couto**

Universidade Federal de Goiás  
Catalão - Goiás

**RESUMO:** O valor de uma marca, construído a partir de um plano de Marketing, constitui-se de valores intangíveis que uma empresa consegue associar a seus produtos. Com base nisso, o presente estudo visa verificar as mudanças nas linhas de produtos, valores e significados divulgados em campanhas e lançamentos de

produtos realizados pela marca Natura nos últimos anos. Para tanto, coletou-se dados secundários em comerciais disponíveis no YouTube e no site da empresa estudada, a análise dos dados foi realizada com base em seu conteúdo. Como resultado identificou-se que a marca preocupa-se em evidenciar valores como bem-estar, autoconhecimento, lembranças e emoções aos consumidores, bem como se preocupa com os impactos que pode causar à natureza.

**PALAVRAS-CHAVE:** Natura. Valores. Significados. Natureza. Linhas de produtos.

**ABSTRACT:** The value of a brand, built from a marketing plan, is constituted by intangible values that a company can associate with its products. Based on this, the present study aims to verify the changes in product lines, values and meanings disclosed in campaigns and product launches made by the Natura brand in recent years. Therefore, secondary data were collected on commercials available on YouTube and on the website of the company studied, data analysis was performed based on their content. As a result, it has been identified that the brand is concerned with highlighting values such as well-being, self-knowledge, memories and emotions to consumers, as well as being concerned about the impacts it can cause to nature.

**KEYWORDS:** Natura. Values. Meanings. Nature. Product lines.

## 1 | INTRODUÇÃO

Devido a competitividade atual no mercado, percebe-se um crescimento vertiginoso de marcas, com vistas ao reconhecimento das diferenças entre produtos e organizações pelos consumidores. Analisar o modelo de campanhas da empresa Natura nos últimos anos é uma maneira de analisar as novas tendências de propagandas e valores ofertados aos seus consumidores.

Adaptando sua forma de fazer propaganda ao novo mercado de consumidores - que se preocupam com a natureza, com o combate à desigualdade entre homens e mulheres, e com a preocupação do bem-estar social -, a Natura busca vender não apenas seu produto, mas também ideias e valores positivos aos seus consumidores, de forma que estes sintam –se envolvidos na construção de um mundo mais justo e equilibrado (BRAGA,S/D).

Segundo Kotler e Armstrong (2015), as marcas são o ativo mais perdurável de uma empresa, durando mais que seus produtos específicos e suas instalações. A marca é um elemento chave entre empresa e clientes, portanto, vai além de nomes e símbolos. Trabalhar a marca e divulgá-la nas mídias sociais, fomentar a publicidade boca a boca, pode auxiliar na divulgação e torná-la presente na mente e cotidiano dos consumidores.

Logo, as empresas possuem o desafio de conseguir aumentar o valor agregado de sua marca, para que seus produtos ou serviços sejam os escolhidos perante a decisão de compra dos consumidores. De acordo com Oda (2013), ter uma imagem com maior valor agregado, além de ser uma vantagem competitiva, significa potencial de gerar maiores lucros. Para aumentar o valor de suas marcas as empresas investem maciçamente em comunicação e marketing, e, após o investimento, é preciso medir quanto a marca foi valorizada.

Dessa forma, essa pesquisa possui o foco de investigar os aspectos intangíveis ofertados pela marca Natura. Portanto, questiona-se: Como a empresa Natura constrói os aspectos intangíveis de sua marca?

## 2 | BRANDING EM AUXÍLIO A MARCA

O *branding* engloba a definição do negócio, posicionamento e proposta de valor, e busca informar claramente o produto ou serviço oferecido, delimitar o posicionamento que a marca deseja ocupar na mente no consumidor e lidar com os *feedbacks* a respeito do produto e a maneira como seu cliente o observa (KOTLER; ARMSTRONG, 2015).

O *design* também é importante, pois é a representação da marca no cotidiano, o que possibilita ser experimentada ou lembrada pelas pessoas (KOTLER; ARMSTRONG,

2015).

## 2.1 Posicionamento da marca

O posicionamento eficiente da marca gera vantagem em relação aos concorrentes, pois permite atingir a estabilidade entre o que a marca pode ser e o que ela é. De acordo com Kotler e Keller (2012) posicionamento é trabalhar a imagem e oferta da organização fazendo com que ela esteja em uma posição diferenciada para os clientes.

De acordo com Aaker (1996, como citado por Serralvo e Furrier, 2004) a questão do posicionamento de marca adquire maior importância em função da realidade do mercado. Os novos concorrentes contribuem com maior pressão sobre os preços e maior variedade de marcas, e também deixam menos lacunas a serem exploradas em segmentos mais estreitos, atingidos por meios de canais de mídia e distribuição especializados.

## 2.2 Brand equity

De acordo com Kotler e Armstrong (2015), uma marca poderosa tem alto *brand equity*. *Brand equity* é o efeito diferenciador que o conhecimento do nome da marca tem sobre a reação do cliente ao produto e seu marketing. É uma maneira de conquistar a preferência e a fidelidade do consumidor.

Uma marca possui diferencial quando alcança destaque e para isto o cliente sente suas necessidades atendidas, logo, a marca passa a ser estimada e apreciada. Esta conexão positiva, gera familiaridade para o consumidor, os quais passam a conhecer e entender a marca (KOTLER; ARMSTRONG, 2015).

## 2.3 Qualidade percebida

A qualidade percebida está relacionada às informações, embalagem, cores, aromas e propagandas de um produto, e podem influenciar a lealdade e compra do mesmo. A evidência de qualidade faz com que os compradores criem sentimentos positivos e atitudes ligadas ao produto/serviço ou organização, superando as demais alternativas de compra (MATOS; VEIGA, 2000).

De acordo com Berry e Parasuraman (1992, citados por Matos e Veiga, 2000), as expectativas dos clientes sobre os produtos e serviços se dão em dois níveis: um nível desejado e um nível adequado. O primeiro refere-se ao que o cliente espera receber e o segundo reflete o que o cliente acha aceitável, um o mínimo aceitável.

## 2.4 Conhecimento da marca

Segundo Miranda (2012), o conhecimento da marca implica formar um padrão de comunicação eficiente com o público consumidor e, com base nisso, construir uma imagem que esteja alinhada à identidade da própria marca. O bom resultado da

construção da imagem da empresa é dado pelo reconhecimento, como resultado de sua comunicação e qualidade.

Logo, o conhecimento da marca está relacionado à conscientização da mesma na mente do consumidor, o que acontece perante a familiaridade e reconhecimento dos acontecimentos ocorridos. De acordo com Blackwell, Miniard e Engel (2011), as empresas gastam milhões por ano com o intuito de conscientizar o consumidor da existência da marca, mas, o mais importante é a experiência pessoal positiva obtida pelo consumidor.

### 3 | METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada com base em dados secundários extraídos da internet, no site da empresa estudada, de comerciais disponíveis no *YouTube* e de artigos já publicados sobre o tema em questão.

Os dados coletados foram obtidos através da Análise de Conteúdo. Segundo Caregnato e Mutti (2006), a Análise de Conteúdo se refere a um conjunto de técnicas de análise que busca obter indicadores que permitam a interferência de conhecimentos referentes as condições de recepção e produção dessas mensagens.

### 4 | ESTRATÉGIAS DE NEGÓCIOS E LINHAS DE PRODUTOS DA NATURA

A tabela 1 apresenta a linha do tempo da empresa, de acordo com estratégias colocadas em prática e lançamento de novas linhas de produtos de acordo com as tendências de mercado.

ANO	ESTRATÉGIA
1969	Criada a Natura.
1974	Escolha pela venda direta, ou seja, com consultoras, o objetivo foi utilizar a força do contato pessoal e das relações para levar seus produtos até a casa dos consumidores.
1979	Lançada a linha de produtos para homens, novidade na época.
1983	Lançamento de uma linha voltada para a sustentabilidade.
1994	Início das operações na Argentina.
1995	Nova linha focada no relacionamento homem-mulher, cuja renda era revertida para ações em educação.
1996	Lançamento da linha Chronos para combater os estereótipos da beleza.
1999	Realização de parcerias com agricultores que forneciam insumos para processo produtivo da marca.
2000	Lançamento da linha Ekos apoiando a valorização da cultura, da tradição e da biodiversidade brasileira.
2004	Abertura de capital na BM&Fbovespa.

2005	Criação do Movimento Natura para incentivar os consultores Natura a se engajarem em causas socioambientais.
2006	A Natura passa a realizar testes em material sintético, abandonando as pesquisas com animais.
2007	O Programa Carbono Neutro buscava reduzir impactos ambientais.
2008	Implantado o CNO (Consultora Natura Orientadora) para estreitar os laços com clientes.
2010	Criação do Instituto Natura para contribuir com a melhoria da educação pública.
2011	Lançamento do Programa Amazônia, o qual buscava tornar a região em um polo de desenvolvimento.
2012	Aquisição da Aesop, marca australiana presente nos Estados Unidos e em países da Europa e da Ásia, ampliando sua presença internacional.
2013	Lançamento da linha SOU voltada para o consumo consciente.
2014	Inaugurado o Ecoparque em Benevides (PA), complexo industrial que pretendia gerar negócios sustentáveis a partir da sociobiodiversidade amazônica e impulsionar o empreendedorismo local.

Tabela 1. Estratégias de negócios e linhas de produtos da Natura

Fonte: Natura

#### 4.1 Presença no mercado

A logomarca formada por letras N entrelaçadas e com cores quentes, conforme Fig. 1, tem conquistado cada vez mais espaço no mercado.



Figura 1. Logomarca

Fonte: Portal São Francisco, 2017.

Em 2013, segundo a reportagem do site G1, a Natura foi considerada a marca mais valiosa do varejo no Brasil, com valor de US\$ 3,981 bilhões, segundo o *ranking Best Retail Brands 2013* (melhores marcas de varejo), da consultoria internacional *Interbrand*.

Em 2014, de acordo com a consultoria inglesa *Brand Finance* em reportagem publicada no Blog Consultoria Natura, a empresa foi reconhecida como uma das 50 marcas de cosméticos mais valiosas do mundo. A empresa foi a única brasileira a

fazer parte da lista. Neste ano, o valor da marca Natura ultrapassava os US\$ 2 bilhões.

Em 2015, de acordo com o site Cosmética News, a Natura foi considerada a marca de cosméticos fora da Europa Ocidental e dos Estados Unidos de maior valor monetário, avaliada em avaliada em US\$ 3,2 bilhões.

Já em 2017, de acordo com o site Investimentos e Notícias, Natura é considerada a 8ª marca mais valiosa do Brasil.

## 4.2 Publicidade

De acordo com Braga (S/D), a Natura é uma empresa que explora ideias e ações a fim de promover o Bem-Estar mundial em suas campanhas. Como podemos perceber na Fig. 2, a empresa também foca o cooperativismo, o contato com a natureza, e com o contato consigo mesmo, como uma forma de reflexão e um caminho para a felicidade.



Figura 2. Natura Ekos reformula sua linha e apresenta nova assinatura

Fonte: Grandes nomes da propaganda, 2016.

Segundo os resultados encontrados por Braga (S/D), atitudes que promovem o Bem-Estar estão voltadas para a construção de um mundo melhor, viver de forma intensa o contato com a natureza e estar bem consigo mesmo e evidenciando estas atitudes em suas campanhas a Natura consegue transmitir este estilo de vida para seus clientes, conquistando cada vez mais espaço no mercado. Na Figura 3, a companhia se voltou para a valorização do bem estar e da felicidade.



Figura 3. Natura Bem Estar Bem

Fonte: Youtube, 2011.

A campanha da linha de produtos Tododia, oferece produtos para uso diário e é um exemplo de campanha voltada para o autoconhecimento (RIBEIRO, 2008). Entrar em contato com o íntimo após um dia cansativo e estar bem consigo mesmo, se torna um ritual/rotina na vida de muitos usuários dos produtos, conforme trecho do comercial divulgado em 2008 em comerciais de TV e no YouTube:

A ideia é a rotina do papel. O céu é a rotina do edifício. O início é a rotina do final. A escolha é a rotina do gosto. A rotina do espelho é o oposto. (...) A rotina da mão é o toque. O coração é a rotina da batida. A rotina do equilíbrio é a medida. O vento é a rotina do assobio. A rotina da pele é o arrepio. A rotina do perfume é a lembrança. (...) Toda rotina tem a sua beleza”.

A Figura 4 evidencia um momento de relaxamento da mulher, retomando seu bem-estar e se conectando novamente com seu corpo ao utilizar os produtos da linha Tododia.



Figura 4. Linha Natura Tododia

Fonte: Natura, 2014.

O comercial divulgado em março de 2011, voltado para os itens de perfumaria e a Arte de se descobrir, reforçam a ideia do Bem-estar, o contato consigo mesmo, a ideia de que fragrâncias se tornam lembranças e também a importância das relações (NEIX, 2011). O trecho a seguir foi retirado do comercial de divulgação:

Um cheiro leva você até um tempo? Um lugar? Uma pessoa? Não importa. O seu perfume leva você até onde só você se conhece. Sensibilidade para c o m b i n a r emoção e significado.

Conforme visto na Fig. 5, percebe-se que a empresa faz referência à valores intangíveis como emoções e significados que o uso de um perfume da marca podem proporcionar.



Figura 5. Perfumaria Natura: A Arte de se descobrir

Fonte: Perfume da Rosa Negra, 2011.

A campanha realizada para os produtos Natura EKOS, divulgado em 2012, estão voltados para o contato com a natureza, esse contato é abordado de forma intensa e especial. Conforme o trecho “Você é fruto. Você evento. Você é semente. Você é rio. Você é bicho. Você é raiz. Somos produto da natureza”.

Neste trecho percebe-se o quanto a marca valoriza a natureza e também sua preservação. Em 2014 a empresa lançou uma linha de sabonetes vegetais livres de gordura animal que envolvia a mulher com a natureza. A Figura 6, faz alusão da própria empresa produzindo frutos vindos da natureza. Segundo Carvalho (2014) com a linha Ekos a empresa aprofunda seu discurso no ecologicamente correto mostrando que ouviu o eco do pedido de socorro da natureza e produz para satisfazer seus clientes e sem agredir tanto a natureza. Já com a linha SOU, a marca reforça ainda mais o quanto é ecologicamente preocupada com a natureza e o futuro das próximas gerações.



Figura 6. Puro vegetal, puro prazer

Fonte: PROPMARK, 2014.

Já no comercial da linha Natura Homem divulgado em julho de 2017 – Fig. 7 - uma linha que segundo a empresa se trata de produtos inovadores que celebram

todas as maneiras de ser homem, pois a masculinidade deve ser expressada por inteiro, livre e sem julgamentos. Neste caso a empresa se preocupou com o combate aos estereótipos. Muitas pessoas são julgadas por sua idade ou pela forma como expressam seus sentimentos quando optam por uma escolha diferente da imposta pela sociedade, conforme o trecho: “Homem não chora. Apanhou? Bate de volta. Sensível? Afetivo? Coisa de mulherzinha”.



Figura 7. Natura Homem  
Fonte: Tribuna do Ceará, 2017.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar e descrever os valores intangíveis agregados nas campanhas de marketing da empresa Natura, buscando apontar sua orientação e alterações ao longo dos últimos anos para se adaptar as novas tendências do século.

Como respostas aos objetivos da pesquisa, constatou-se que a empresa analisada busca destaque no mercado realizando propagandas com seu próprio estilo. De acordo com Carvalho (2014) o interior do nome Natura anuncia aos consumidores que a empresa é comprometida em levar aos clientes produtos extraídos da natureza mas que não alteram o processo de renovação e conservação da biodiversidade.

A empresa redirecionou e lançou nos últimos anos, diferentes linhas de produtos, voltados para homens, mulheres, jovens, bebês e até avós. Alguns exemplos são: linha SOU lançada em 2013, voltada para o consumo consciente e propiciou a redução de um terço das emissões de gases de Efeito Estufa (GGE, na sigla em inglês); linha masculina Urbano, com ingrediente exclusivo e inédito originado através de biotransformação e linha de fragrâncias femininas Luna, ambas em 2014. Em 2015, lançamento das linhas AMIS, com fragrâncias, iluminador e balms labiais para meninas pré-adolescentes e linha TEZ, para mulheres práticas com hidratantes, sabonete e lenço umedecido de múltipla ação.

Aliar beleza ao combate à estereótipos, desigualdade entre gêneros e responsabilidade ambiental tem sido um desafio durante os últimos anos para que a empresa consiga se adaptar ao marketing do século XXI. Tornou-se necessário

para a empresa, a busca de melhorias em seus produtos e adaptação aos clientes que buscam produtos ecologicamente corretos e que não afetem o meio ambiente (CARVALHO, 2014).

Como forma de conseguir mais clientes a empresa oferece promoções em cada ciclo de revistas. As promoções são para linhas de produtos diferentes a cada novo ciclo. O cliente pode realizar suas compras online, através do site da empresa, pontos de vendas autorizados ou entrar em contato com as Consultoras Natura (CNs).

Em 2010, houve mudança na linha de produtos Ekos, as fórmulas de sabonetes, os óleos e hidratantes da linha passaram a utilizar mais matérias primas de origem vegetal renovável. Além disso, as embalagens de alguns hidratantes também foram alteradas. Além da preocupação com o meio ambiente, nas campanhas da empresa, pode-se identificar a preocupação com o bem-estar, a importância de estar bem consigo mesmo e de se conhecer (linha Tododia). Em alguns comerciais é nítida a importância que é dada à emoção e ao significado, que muitas vezes pode ser experimentada pelo uso de um perfume (Perfumaria Natura), e o quanto tal produto pode fazer o consumidor se descobrir e redescobrir. Já em outras campanhas percebe-se à menção aos vários tipos de personalidades das pessoas (linha Homem).

Quanto às CNs, a empresa estudada acredita que as interações humanas são muito importantes tanto para compartilhar suas crenças e valores, quanto para ouvir opiniões e sugestões sobre seus produtos. Além disso, a consultoria proporciona geração de renda, possibilita o desenvolvimento e geração de valor, em um ciclo de desenvolvimento sustentável.

Em suma, pode-se afirmar que as campanhas realizadas pela empresa têm conquistado cada vez mais espaço e consumidores que se identificam com os valores da empresa. Além disso, foi possível perceber que a empresa atua com destaque no âmbito preocupação com a natureza, buscando adequar e desenvolver produtos que não interfiram no ciclo natural da biodiversidade.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, Moema Mesquita da Silva. **Campanhas da Natura: a comercialização do bem-estar, uma nova tendência de marketing do século XXI**. S/D.

CANAL TATERKA. **Natura EKOS - Somos produto da natureza**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nzDdYZBO WII>>.

CARVALHO, Anna Emanoella Farias de. **Natura Ekos: no discurso da responsabilidade ambiental, vontades de verdade e estratégias mercadológicas**. 2014.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto contexto enferm, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.

COSMÉTICA NEWS. **Natura é a marca de cosméticos fora da Europa Ocidental e dos Estados**

**Unidos de maior valor monetário** – Cosmética News – Disponível em: <<http://www.cosmeticanews.com.br/leitura.php?n=natura-e-a-marca-de-cosmeticos-fora-da-europa-ocidental-e-dos-estados-unidos-de-maior-valor-monetario&id=5696>>.

DE MATOS, Celso Augusto; VEIGA, Ricardo Teixeira. **Avaliação da qualidade percebida de serviços: um estudo em uma organização não-governamental**. Caderno de Pesquisas em Administração, v. 7, n. 3, p. 27-42, 2000.

G1 ECONOMIA. **Natura é marca mais valiosa do varejo do Brasil, aponta ranking** - G1 – Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/2013/03/natura-e-marca-mais-valiosa-do-varejo-do-brasil-aponta-ranking.html>>.

MACIEL, Mateus de Lima. **Comportamento do consumidor e as redes sociais: análise da marca Nike no Instagram**. 2015.

MARINA SHIMAMOTO. **Natura é a 8ª marca mais valiosa do Brasil** – Investimentos e Notícias. Disponível em: <<http://www.investimentosenoticias.com.br/noticias/negocios/natura-e-a-8-marca-mais-valiosa-do-brasil>>.

Mayara - Natura. **Natura é reconhecida como uma das 50 marcas de cosméticos mais valiosas do mundo** – Consultoria Natura. Disponível em: <<http://blogconsultoria.natura.net/natura-e-reconhecida-como-uma-das-50-marcas-de-cosmeticos-mais-valiosas-do-mundo/>>.

MIRANDA, Márcio Batista de et al. **Estudo de fatores do conhecimento da marca acadêmica como expressão de qualidade para a produção e comunicação de ebooks na internet**. 2012.

NATURA. **História**. Disponível em: <<http://www.natura.com.br/a-natura/sobre-a-natura/historia>>.

NATURA BRASIL. **A linha Natura Homem celebra todas as maneiras de ser homem**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W5SAmO6ZzF8>>.

NEIX, Gledson. **Comercial institucional da Natura – Perfumaria**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9Xh2j4fz68c>>.

ODA, O. N. **O valor da marca: a importância da avaliação do intangível**. 2013.

RIBEIRO, Mirian. **Comercial Natura Tododia - Rotina**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ywstMUvHJtl&list=PL8E9BF546F8012BAE>>.

SERRALVO, Francisco Antônio; FURRIER, Márcio Tadeu. **Fundamentos do posicionamento de marcas: uma revisão teórica**. VII Seminário em Administração FEA-USP, São Paulo, 2004.

## RESPONSABILIDADE AUTURAL

“Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho”.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

**SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO** Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do grupo de pesquisa - GESTELD- Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>

**SILMÁRIO BATISTA DOS SANTOS** - Técnico em contabilidade pela Escola Estadual de Primeiro e Segunda Graus de Urubupungá - Ilha Solteira-SP. Graduação em Engenharia Elétrica pela Fundação Educacional de Barretos (1992). Licenciatura em Ciências-Licenciatura de I grau, pela Fundação Educacional de Barretos (1993). Mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia (1999). Doutorado em Administração - Florida Christian University - EUA - 2016 (Em fase de reconhecimento). Professor do curso de engenharia elétrica da Fundação Educacional de Barretos, entre 1995 e 2008. Professor da Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica, de abril de 1994 até os tempos atuais (Ingresso na Escola Técnica Federal de Goiás e hoje no Instituto Federal de São Paulo). <http://lattes.cnpq.br/2626603300417750>

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-098-8

